

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

# **Relatório Final**

*Estagiar com um grupo de 5 anos*

**Anabela Patrícia Ferreira Inácio**

2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## Relatório Final

*Estagiar com um grupo de 5 anos*

**Anabela Patrícia Ferreira Inácio**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

2012



## **Agradecimentos**

**“Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam  
um pouco de si e levam um pouco de nós.”**

**(Antoine de Saint-Exupéry)**

- Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam ao longo deste percurso, entre eles o meu especial agradecimento à Doutora Ana Coelho, pela orientação deste trabalho e partilha de saberes, à Doutora Vera do Vale e à Dr.<sup>a</sup> Isabel Borges pelos ensinamentos e conselhos.
- À Instituição de acolhimento pelos recursos disponibilizados.
- À educadora cooperante e auxiliar pelo acompanhamento, aprendizagens transmitidas, conselhos e amizade.
- Às vinte e cinco crianças de cinco anos, os principais intervenientes neste percurso, por me ensinarem a brincar, a ouvir e a ser ouvida.
- À Inês Rodrigues, a minha parceira e amiga de estágio, pelo apoio, partilha e aventura. Sem ela esta experiência não seria igual.
- À Noémia Sousa, Ana Jorge, Joana Pereira e demais colegas de curso, pela amizade e camaradagem.
- Às amigas de sempre, Ana e Sílvia pelo apoio e disponibilidade, e em especial à Rita pelos sacrifícios, ajuda e pela sua presença constante.
- Aos meus avós, por toda a confiança e tolerância que tiveram ao longo deste percurso, por me terem ensinado a não desistir. À minha avó quero pedir desculpa, por ter transformado a sala num escritório cheio de livros e folhas.
- Ao meu pai e irmãos pela paciência e compreensão, em especial ao João por ter passado a ser uma irmã ausente, sem tempo de o ajudar e mimar.
- Ao meu tio, padrinho e amigo Paulo, por ser um exemplo de luta pelos seus objetivos.
- Ao Tiago por todo o companheirismo, paciência, dedicação e apoio.



## **Título: Relatório Final**

**Resumo:** O Relatório de Estágio é o documento que encerra uma longa e árdua etapa de formação pessoal, social e académica. Com a sua conclusão dá-se a transição do período de formação para o início da profissionalização.

O Estágio Pedagógico é o palco onde os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas são concretizados. Durante este período cabe a cada estudante estagiário definir o seu percurso, procurando estratégias que permitam às *personagens principais* (crianças), não só a promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, mas também a “sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:15).

Um aspeto a ter em consideração é o sistema rotativo praticado na Instituição. Através dele é favorecida a comunicação e interação entre todas as crianças e equipa educativa, bem como o respeito e valorização pelos trabalhos dos outros grupos. A interação entre as crianças decorre, muitas vezes, da partilha do espaço exterior. Ao brincar, as crianças relacionam-se com o meio envolvente e, aqui, se sentem felizes e motivadas para realizarem novas experiências.

Sendo a base da avaliação, a observação permite identificar se as crianças se sentem envolvidas e motivadas e, assim, concluir acerca da qualidade da ação educativa.

Outro ponto importante de análise está relacionado com as vozes das crianças. Ouvir é essencial nas práticas de um educador, para que este direcione a sua intencionalidade educativa e proporcione aprendizagens significativas. O exercício de investigação foi desenvolvido para dar a conhecer a perspetiva das crianças acerca da sua experiência e vivência diária no Jardim-de-Infância.

**Palavras-chave:** **Aprendizagens, Avaliação, Educação Pré-Escolar, Estágio, Reflexão**

**Abstract:** This Internship Report is the result of my Internship, held at a Private Institution of Social Solidarity, located in Coimbra, held with children of five years old.

The Pedagogic Training is the stage in which the acquired knowledge in different disciplines is implemented. During this time it is for the intern student to define his/her own course seeking for strategies that allow the "main characters" (the children), not only promoting their personal and social development, but also "for their integration into society as an autonomous, free and solidarity being" (Ministry of Education, 1997:15).

An aspect to take into account is the rotary system practiced in the Institution. Through this system the communication and interaction between all the children and educational team are favored, as well as the respect and appreciation for the work of other groups. When playing, children relate themselves to the surrounding environment, and as a result they feel happy and motivated to carry out new experiences.

Observation is basis of the evaluation. Observation helps one to identify if the children feel involved and motivated and conclude about the quality of educational action.

Another important point of analysis is to listen the voices of the children. By listening to their voices, the educator can make a choice for the most adequate direction to take in his method of teaching and provide significant learning experiences. This research was developed to show the result of children on their daily experience in a kindergarten.

**Keywords:** Learning, Assessment, Preschool Education, Training, Reflection



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

<b>PARTE I – Observar e Interagir no Mundo das Crianças.....</b>	<b>5</b>
--	----------

## **Capítulo I**

1. Caracterização do Ambiente Educativo .....	7
1.1. Caracterização da Instituição .....	7
1.1.1. Funcionamento da Instituição .....	9
1.1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico .....	12
1.2. Caracterização do Grupo .....	13
1.2.1. Projeto Curricular de Grupo .....	15
1.2.2. Caracterização das Práticas da Educadora Cooperante .....	16

## **Capítulo II**

2. Fase a Fase Constroem-se Aprendizagens .....	23
2.1. Fase I – Ver, ouvir e observar .....	23
2.2. Fase II – Comunicar para melhor integrar .....	24
2.3. Fase III – Projeto “Com o Henrique pelas regiões de Portugal Continental” .....	26
2.4. Fase IV – Projeto “Tradições Académicas” .....	27

<b>PARTE II – Refletir para prosseguir na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>31</b>
--	-----------

## **Capítulo III**

3. Rodar para melhor investigar – Sistema Rotativo .....	33
--	----

## **Capítulo IV**

4. Descobrir o mundo a brincar – Brincar .....	39
--	----

## **Capítulo V**

5. Observar para melhor avaliar – Sistema de Acompanhamento de Crianças.....	49
--	----

## **Capítulo VI**

6. Integrar os pais para melhor educar – Envolvimento Parental.....	59
---	----

## **Capítulo VII.**

7. Ouvir as vozes das Crianças – Investigação .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>

### **Índice de Abreviaturas**

<b>COR</b>	– Child Observation Record (Registo de Observação de Crianças)
<b>ESEC</b>	– Escola Superior de Educação de Coimbra
<b>GT</b>	– Grounded Theory
<b>IPSS</b>	– Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>OCDE</b>	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OCEPE</b>	– Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>SAC</b>	– Sistema de Acompanhamento de Crianças
<b>ZDP</b>	– Zona de Desenvolvimento Próximo

### **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b>	– Distribuição das salas/grupos na Instituição
<b>Quadro 2</b>	– Fases do Desenvolvimento do Brincar, segundo Piaget
<b>Quadro 3</b>	– Passos para Resolução de Conflitos com Adultos
<b>Quadro 4</b>	– Categoria “Razões para ir ao Jardim-de-Infância”
<b>Quadro 5</b>	– Categoria “Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância”
<b>Quadro 6</b>	– Categoria “Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância”
<b>Quadro 7</b>	– Categoria “Tomada de decisões no Jardim-de-Infância”

## **Índice de Figuras**

**Figura 1-** Atividade “Vamos contar as sílabas”

**Figura 2 -**Avaliação do projeto: “O que aprendemos”.

**Figura 3-** Avaliação do projeto: “O que gostámos mais”

**Figura 4-** Avaliação do projeto “O que gostámos menos”



# **INTRODUÇÃO**



O Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra e tem como finalidade refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso.

O estágio a que este relatório se reporta teve a duração de sete meses, tendo-se iniciado a 9 de novembro de 2011 e terminado a 18 de maio de 2012, com vinte e cinco crianças de 5 anos, a educadora cooperante, auxiliar, restante equipa educativa e a minha colega de estágio.

O relatório é constituído por duas partes distintas. A primeira parte apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto de experiências de estágio e divide-se em dois capítulos: no primeiro é feita a caracterização de todo o ambiente educativo, ou seja, a instituição, os projetos, o grupo de crianças e as práticas da educadora cooperante. No segundo capítulo, apresentam-se, de forma breve, as quatro fases que compõem o processo de estágio e as atividades nele desenvolvidas.

Na segunda parte deste documento expõem-se as aprendizagens mais relevantes no decurso do estágio, bem como a investigação desenvolvida e encontra-se dividida em cinco capítulos: sistema rotativo, brincar, sistema de acompanhamento de crianças, envolvimento parental e investigação (perspetiva das crianças acerca do jardim-de-infância).





## **PARTE I**

### **Observar e Interagir no Mundo das Crianças**



# Capítulo I

## 1. Caracterização do Ambiente Educativo

### 1.1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social<sup>1</sup> (IPSS) do distrito de Coimbra.

Os objetivos da Instituição baseiam-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>23</sup> (OCEPE) e na filosofia do Professor Bissaya Barreto, cujo lema é “Façamos felizes as Crianças da nossa Terra.” Deste modo, a Instituição ancora uma “plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:15), proporcionando-lhe variadas experiências de aprendizagem. Além disso, visa envolver as crianças em áreas do seu interesse, valorizando a condição lúdica e as especificidades de cada criança, para que estas se sintam valorizadas e integradas.

A necessidade que a criança tem de brincar é defendida pelo Professor Bissaya Barreto, citado no Projeto Educativo da Instituição (2010:1) quando afirma que “a criança (...) aprenderá brincando e brincará aprendendo, quer dizer, as disciplinas que vai frequentar (...) são

---

<sup>1</sup> A sigla IPSS será, doravante utilizada para designar Instituição Particular de Solidariedade Social

<sup>2</sup>A sigla OCEPE será, doravante, utilizada para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

<sup>3</sup>(Ministério da Educação, 1997)

brincadeiras”. Daqui resulta que a planificação é feita de acordo com as necessidades e interesses das crianças, de modo a que se sintam suficientemente motivadas para aprender, num contexto que, para elas, é de brincadeira. Segundo Portugal e Laevers (2010:14) “o seu interesse [da criança] também reside no facto de fornecer um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da actividade ou situação”.

A instituição rege-se pelo currículo *High/Scope*, e tem como referência o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo<sup>4</sup> (ZDP) do psicólogo Lev Vygotsky, a perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner e as ideias defendidas por Laevers.

Segundo Vygotsky, a ZDP é a relação entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de resolver problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (funções em processo de amadurecimento, que ainda não consegue realizar sozinha) (Oliveira-Formosinho, 2007:224). Vygotsky evidencia o papel do adulto, no sentido em que “ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997:35). Deste modo, “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vygotsky, 1986:7, citado por Vasconcelos, 1997:36). Como tal, o adulto é considerado um suporte das aprendizagens das crianças.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), quando as crianças apresentam altos níveis de implicação e bem-estar emocional, “podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições” (2010:

---

<sup>4</sup>A sigla ZDP será, doravante, utilizada para designar Zona de Desenvolvimento Próximo

14). Importa, por isso, utilizar processos de observação que atendam “aos processos de implicação e bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção consequente” (2010:10).

Assumindo a linha de pensamento de Vygotsky, Laevers defende que “ao investigar o que a criança pode fazer por si só, atende ao desenvolvimento do dia anterior; ao focalizar-se no que a criança pode fazer na interação com o contexto físico e relacional estimulante, atende ao desenvolvimento de amanhã” (Portugal e Laevers, 2010:11).

Relativamente ao contributo da perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, é especialmente enfatizada a noção de que os contextos e os ambientes se relacionam e influenciam o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que se reconhece, como também é mencionada nas OCEPE que a criança também “influência o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997:31).

### **1.1.1. Funcionamento da Instituição**

As valências de creche e jardim-de-infância servem atualmente duzentas e vinte crianças: cento e cinquenta em jardim-de-infância. A Instituição é constituída por duas partes: A e B. Em cada parte funciona uma sala para cada escalão etário, num total de 12 grupos de crianças. (Quadro 1).

**Quadro 1** – Distribuição das salas/grupos na Instituição

<b>Creche</b>		<b>Jardim-de-Infância</b>	
3 meses - 1 ano	2 berçários	3 anos	2 salas
1 ano	2 salas	4 anos	2 salas
2 anos	2 salas	5 anos	2 salas

Como a vertente Jardim-de-Infância funciona em sistema de rotatividade<sup>5</sup>, os vários grupos passam, durante o dia por três das salas à disposição: sala dos cantinhos, sala de expressões e sala de ciências e tecnologias.

Relativamente ao espaço exterior, a Instituição dispõe de um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado com coreto, um campo de jogos<sup>6</sup>, uma sala de informática, uma biblioteca, uma piscina, uma sala multiusos e dois auditórios (Projeto Educativo da Instituição, 2010).

A equipa educativa é constituída por onze educadoras, incluindo a coordenadora pedagógica, que tem como função gerir toda a Instituição, e duas educadoras responsáveis pelos grupos de um ano e por dois grupos do berçário. Desta equipa fazem ainda parte quinze auxiliares de ação educativa e quatro auxiliares de serviços gerais na área da limpeza.

O horário de funcionamento é flexível, conforme as necessidades das crianças e das suas famílias, funcionando de segunda a sexta-feira, entre as 7h45 e as 18h30, encerrando apenas aos fins-de-semana, feriados e durante o mês de agosto.

O acolhimento e a entrega das crianças às respetivas famílias são realizados por uma educadora ou auxiliar. O mesmo acontece com o

---

<sup>5</sup> Este método será posteriormente analisado no cap. III da parte II.

<sup>6</sup> Segundo o Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto “entende-se por material de exterior o conjunto de equipamentos colocado no espaço exterior do estabelecimento que deve proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração.”

horário do dormitório. A rotina diária estrutura-se segundo os moldes apresentados no quadro 1 do anexo 1.

A organização das rotinas na creche e no jardim-de-infância diferem, sendo assim adotados dois modelos de organização (vide anexo 2 e 3). Como anteriormente referido, a valência de jardim-de-infância regula-se pelo sistema de rotatividade, em vez de atribuir uma sala a cada grupo. Este sistema rege-se por uma programação semanal, tendo em conta um calendário de utilização previamente fixado. Deste modo, os diferentes grupos passam por três salas ao longo do dia, podendo explorar as três grandes Áreas de Conteúdo definidas pelas OCEPE. Cada grupo passa, ainda, uma vez por semana pelo Salão<sup>7</sup>, para experienciar atividades de Expressão Motora. Dada a especificidade de cada grupo, nem sempre é possível iniciar e terminar as atividades no tempo afeto a cada sala. Nesse caso, cabe à educadora decidir finalizar a atividade noutra sala, ou retomá-la no dia seguinte na sala onde se iniciou.

A equipa pedagógica considera vantajosa a utilização do sistema rotativo, uma vez que possibilita a rentabilização do espaço e dos materiais; oferece as mesmas condições a todas as crianças, dando as mesmas oportunidades de utilização do espaço e promove o trabalho em equipa.

Todavia, este método parece apresentar vantagens e desvantagens. Por um lado, favorece a comunicação e interação existente entre todas as crianças e a equipa educativa, bem como o respeito e valorização dos trabalhos dos outros grupos. Em contrapartida, e apesar do sistema rotativo estar bem implementado no funcionamento da Instituição,

---

<sup>7</sup> Espaço criado para acolhimento das crianças e para ocupação livre das mesmas.

observa-se, por vezes, alguma desorientação e instabilidade em várias crianças, no momento da troca (sobretudo nas crianças de 3-4 anos).

### **1.1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico**

O Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico da Instituição apresentam-se num único documento.

O Projeto Educativo é, segundo o Decreto-Lei 115-A/98, um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para o horizonte de 3 anos, na qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais, o Jardim-de-Infância propõe cumprir a sua função educativa.

O Projeto Pedagógico da Instituição intitula-se “Pé na estrada ... que esta história está animada!”. Este Projeto visa desenvolver, em conjunto com as crianças, as três grandes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo).

O tema do Projeto está relacionado com dois grandes objetivos: fazer felizes as crianças, privilegiando e encorajando o brincar, e dar resposta à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo de saber sobre o mundo que a rodeia. A equipa educativa pretende que a criança, através do brincar, parta à descoberta e conhecimento do património sob todas as formas (histórico, cultural, natural e ambiental) (Projeto Educativo da Instituição, 2010:30). No entanto, também tem como finalidade proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e significativas,



num contexto em que estas estejam envolvidas e motivadas. De acordo com as OCEPE (ME, 1997:93), “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante, que desperte a curiosidade e o desejo de saber”. Baseado numa educação inclusiva, “o educador cria um contexto educativo em que cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir”. (Portugal e Laevers, 2010: 17)

## **1.2. Caracterização do Grupo**

O estágio realizado concretizou-se com um grupo de crianças de cinco anos. O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

No primeiro contacto com as crianças, estas revelaram elevada receptividade no acolhimento e, desde logo, demonstraram uma enorme união e espírito de grupo. Progressivamente, os “elementos estranhos” (estagiárias) tornaram-se parte do grupo, sendo integrados nas suas brincadeiras e atividades. Trata-se, portanto, de um processo evolutivo que transita da observação do contexto educativo para a atuação prática.

Com base na observação, e no que diz respeito a aspetos afetivos e sociais, as crianças são bastante alegres, participativas, curiosas, carinhosas e apresentam elevada autoestima. Palavras como “gosto de ti” e “adoro-te” e gestos como “beijinhos” e “abraços” são uma constante, não existindo vergonha em partilhar sentimentos.

Todas as crianças realizam a sua higiene, comem e vestem-se sozinhas, conseguem identificar as suas roupas e pertences pessoais, sem necessitar da ajuda de um adulto, evidenciando um elevado grau de autonomia.

Ao nível psicomotor, as crianças são bastante ativas, correm, saltam, rastejam, sobem e descem obstáculos, sem grandes dificuldades. Contudo, uma das crianças apresenta uma má formação nas mãos e nos pés, não possuindo a falange dos dedos, limitando-a em algumas atividades. Quanto à coordenação óculo-manual, o grupo executa com agilidade as mais diversas atividades (por exemplo, construção de puzzles, pintar, recortar, colar e agarrar objetos).

No que se refere à comunicação e linguagem, quase todas as crianças se conseguem expressar de forma adequada à sua idade. No entanto uma das crianças não forma frases, apenas pronuncia algumas palavras descontextualizadas e repete o que lhe dizem.

No final do estágio ficou perceptível a evolução de algumas crianças, em comparação com o início. Ao nível da comunicação e linguagem, foi notória a melhoria do discurso e a compreensão de certas palavras por parte da maioria das crianças, ou seja, expressavam-se melhor linguisticamente e articulavam melhor os fonemas.

A principal área de interesse do grupo centra-se na área das expressões. Contudo, mostram-se sempre interessados e recetivos às outras áreas de conhecimento. Dentro da área das expressões, as crianças mostram preferência ao domínio da plástica, dramática e motora, quer sejam atividades de pequeno ou grande grupo.

O Sistema de Acompanhamento de Crianças<sup>8</sup> (SAC) revelou-se um ótimo auxílio para observar e avaliar os grandes focos de interesse por parte das crianças (Portugal e Laevers, 2010). Este instrumento de avaliação também se tornou muito útil para constatar a evolução de algumas das crianças (vide Apêndices 3 e 7).

Para as crianças brincar é fundamental no dia-a-dia, “porque brincar é benéfico (...) de muitas maneiras, proporcionando-lhes oportunidades para aprender sobre quem são, o que podem fazer e como se podem relacionar com o mundo que as rodeia” (Webster-Stratton, 2010:27). Ao brincar, as crianças estão em constante comunicação e socialização, adoram brincar ao “faz de conta” e com os jogos de construção. De um modo geral, as crianças são muito comunicativas, curiosas, sempre recetivas a novas sugestões e revelam muita motivação e interesse. Outro aspeto que caracteriza estas vinte e cinco crianças é a união existente entre elas, visto que as relações sociais são constantes e que a educadora faz questão de estimular diariamente.

### **1.2.1 Projeto Curricular de Grupo**

O Projeto Curricular de Grupo “Minha cidade, meu país” insere-se no Projeto Educativo da Instituição.

A grande intenção da educadora cooperante com a escolha deste tema, prende-se com o facto de as crianças descobrirem a sua cidade e os principais locais que lhes despertam interesse. Assim, os educadores devem “auxiliá-las [às crianças] ampliando as possibilidades de

---

<sup>8</sup> A sigla SAC será doravante utilizada para designar Sistema de Acompanhamento de Crianças

conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, construírem desvios e criarem um ambiente que estimule os novos conhecimentos” (Barbosa e Horn, 2008:81). Ou seja, dar-lhes a conhecer o meio que as rodeia e que têm significados no seu dia-a-dia. Deste modo, a educadora conta com a ajuda e participação ativa dos pais e da família para alcançar os objetivos.

Com este projeto, pretendeu-se partir à descoberta da cidade de Coimbra, da música, tradições e gastronomia típicas e ir visitando locais que despertem a curiosidade do grupo. Ao longo do presente ano, a participação dos pais foi ativa, dando a conhecer às vinte e cinco crianças a sua região de origem. Assim, as crianças puderam conhecer diferentes pontos do país e associá-los às suas vivências e dia-a-dia.

Os objetivos a alcançar ao longo do projeto envolveram “competências gerais e específicas, dentro dos domínios sócioafetivo, psicomotor, linguístico, perceptivo-cognitivo, comunidade, família e instituição” interligando-se com as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (Projeto Curricular de Grupo, 2011/2012).

### **1.2.2. Caracterização das Práticas da Educadora Cooperante**

Segundo as OCEPE (1997:25), as práticas de um educador passam por diferentes etapas interligadas. Estas etapas pressupõem uma observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação do trabalho que é desenvolvido e continuado ao longo do ano.

Através da observação, o educador constata a evolução das crianças e os seus principais interesses, ou seja, a observação é “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25).

Sendo flexível, e proporcionando “aprendizagens significativas e diversificadas”, a planificação não segue sempre os mesmos parâmetros, adequando-se aos interesses das crianças. A planificação é, assim, uma base orientadora para o trabalho a desenvolver com o grupo sendo passível de ser modificada. De acordo com as OCEPE (ME, 1997:19),

*(...) a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. (...) acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios.*

É possível ilustrar esta flexibilidade através de um exemplo prático. Numa atividade relacionada com a história de amor de D. Pedro e D. Inês de Castro, as crianças decidiram registar a sua passagem pela Quinta das Lágrimas apenas com um desenho. Contudo, ao desenvolver esta tarefa, o grupo mudou de ideias e lançou duas propostas: a realização de uma peça de teatro alusiva a esta lenda e a construção das cinco personagens principais em papel de cenário.

Para planificar consoante os superiores interesses do grupo, é de destacar não só a importância da interligação das diferentes áreas de conteúdo na planificação e avaliação das experiências de aprendizagem, mas também ter em consideração aspetos como a sala onde se vai estar ao longo do dia

e a necessidade que as crianças têm de brincar no espaço exterior que envolve a Instituição.

Através do exemplo anterior, é possível identificar outra etapa das práticas da educadora: a ação. No decurso da ação, planificada, a educadora adapta-a, tirando partido das sugestões das crianças. No entanto, e na maioria dos casos, a ação decorre segundo o que fora planificado.

A avaliação privilegia as observações e os registos, sejam fotográficos, escritos (desenhos) ou intervenções das crianças. Estes trabalhos são expostos para que as crianças também consigam identificar as suas próprias evoluções. Os trabalhos realizados servem como instrumento de avaliação. Com estes, a educadora verifica a evolução de cada criança e, a par com os registos verbais e não verbais (fruto da observação), reúne condições para uma avaliação sustentada de cada criança.

Tanto a educadora cooperante como toda a instituição avaliam as crianças através do COR (Registo de Observação de Crianças segundo o modelo High-Scope), tratando-se de “um instrumento apropriado do ponto de vista desenvolvimentista baseado nas experiências-chave do High-Scope” (Hohmann e Weikart, 2011:471). Cada uma destas experiências<sup>9</sup> contém parâmetros específicos que permitem avaliar o que cada criança é, ou não, capaz de fazer em determinado momento e, desta forma, identificar progressos no seu desenvolvimento. O COR é um instrumento de avaliação baseado na observação contínua e nos registos diários de cada criança. Ou seja, a cada criança corresponde uma grelha,

---

<sup>9</sup>Representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações sociais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo

dividida em seis categorias que se referem às aprendizagens que se espera que cada criança alcance.

Através destes elementos de avaliação a educadora consegue ter uma visão de cada criança em particular e do seu grupo em geral, conseguindo também atuar na ZDP de cada criança. A educadora cooperante procura desenvolver experiências de aprendizagem dentro das especificidades e características de cada criança. De forma simplificada, em vez de desenvolver tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis, atua de modo a que as crianças consigam, numa primeira fase, realizar a atividade com o seu apoio para, posteriormente, a realizarem autonomamente. Um exemplo prático deste modo de atuar ocorreu numa atividade de expressão motora, em que a educadora organizou um circuito com vários exercícios de motricidade grossa. Após verificar a dificuldade de algumas crianças em determinados exercícios, a educadora auxiliou-as, e incentivou-as a que, no momento seguinte, o fizessem sozinhas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007:224), citando Vygotsky, a ZDP funciona como um princípio educativo, que implica a relação entre o nível de desenvolvimento real (aprendizagem já adquirida, que determina o que a criança já é capaz de fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (aprendizagem que ainda não foi adquirida e que necessita do auxílio de outra pessoa para a consolidar). Sendo assim, a educadora atua de forma a apoiar as crianças nas suas aprendizagens, a questionar e fornecer pistas possíveis para que a criança apresente uma nova ZDP.

Além disto, ao refletir com as crianças e questionando o que elas mais gostam de fazer ou que significado teve para elas determinada

experiência, permite-lhe “(...)estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997:27).

As práticas da educadora centram-se, também, na importância que atribui aos afetos e elogios, na medida em que confere uma maior autoestima a cada criança. Segundo Webster-Stratton (2010:39) “o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para os ajudar a construir uma auto-imagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil.”. Todos os dias a educadora elogia e partilha momentos de carinho com as crianças. Quer através do elogio verbal ou facial, a educadora valoriza as crianças e apoia-as nas suas decisões. De acordo com a mesma autora (2010:134) “Falar com frequência sobre sentimentos ajuda as crianças a aprenderem e identificarem melhor as emoções<sup>10</sup> e ilustra formas de lidar com essas emoções através da verbalização dos sentimentos”.

Nos últimos dias de estágio, a educadora introduziu uma música em que cada criança se tem de valorizar a si própria e valorizar o outro. O objetivo desta atividade é elogiar e reconhecer um “comportamento adequado” (Webster-Stratton, 2010:39). Esta estratégia serve não só para a criança ter noção que tem capacidades e competências, mas também para ter consciência que os amigos também adquirirem aprendizagens iguais ou diferentes das suas. Ao elogiar-se a si e ao outro, a criança constrói “relações positivas com as outras crianças” e aprende a

---

<sup>10</sup> “Emoções são respostas a estímulos ou situações que afectam profundamente uma pessoa” (Webster-Stratton, 2010:130)



“felicitar-se a si própria”, conduzindo à aquisição de novas competências. (Webster-Stratton, 2010:47).

Outro aspeto a ter em consideração é a constante troca de afetos entre a educadora e as crianças. Apesar do momento do acolhimento ser, por si só, afetuoso, diariamente e após a canção de “Bom dia” a educadora relembra a cada criança que gosta delas. Contudo, não há um momento especial para um beijo ou outro gesto carinhoso. Desta forma, sempre que a criança necessita atua-se no sentido de a confortar.

No sentido em que existe uma continuidade educativa entre os pais e a educação pré-escolar, a educadora engloba a participação dos pais no projeto curricular de grupo, existindo uma ótima comunicação entre estas figuras educativas.

*Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias (Ministério da Educação, 1997:22).*

Nesta lógica de inclusão dos pais no processo educativo, e respeitando a curiosidade das crianças em conhecer o mundo que as rodeia, a educadora incentiva todos os encarregados de educação (consoante a sua disponibilidade) a apresentarem ao grupo a sua terra de origem ou um doce tradicional da Região. Ainda nesta linha, as parcerias com a comunidade também são um foco das práticas da educadora. Sempre que possível, e sendo do agrado das crianças, são estabelecidos laços com membros da comunidade. Exemplos desta parceria são as visitas

sucessivas das crianças a um lar de idosos e vice-versa. Fruto da empatia que se estabeleceu, as crianças apelidaram os idosos de “bisavós”.

Por último, mas igualmente importante, a educadora desenvolve as suas práticas segundo uma metodologia projeto, utilizando pedagogias ativas, centradas nos interesses e necessidades das crianças. Nas suas práticas coloca as crianças a observar, refletir sobre o que as rodeia e incentiva-as a colocar questões para que, de algum modo, possam planificar o modo de resolução dos problemas. As ações têm sempre por base uma intencionalidade educativa, agindo como suporte das aprendizagens das crianças, dando-lhes materiais para que possam explorar, de modo a estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Segundo Katz e Chard (2009:4,5), o termo projeto é utilizado para designar um estudo aprofundado de um determinado tema. A principal característica de um projeto é ser uma investigação, em que as crianças procuram respostas para perguntas que elas próprias formulam. Estas perguntas surgem em cooperação com o educador, sozinhas ou em grupo e as respostas surgem à medida que o projeto avança. Este trabalho realça a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Deste modo, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho desenvolvido.

Assim, a ação da educadora cooperante assenta na atenção ao bem-estar e segurança das crianças, na transmissão e receção de afetos, no encorajamento e motivação que transmite ao grupo, apoiando e respeitando os seus interesses e necessidades, promovendo atividades onde o brincar é a base das aprendizagens desenvolvidas.

## Capítulo II

### 2. Fase a Fase Constroem-se Aprendizagens

#### 2.1. Fase I – Ver, ouvir e observar

A primeira fase de estágio decorreu de 9 de novembro a 16 de dezembro de 2011, durante a qual se pretendeu realizar uma observação do contexto educativo. Esta observação visou o conhecimento do grupo, as práticas da educadora cooperante e o modo de funcionar da instituição.

A observação foi um ponto de partida para a integração no dia-a-dia do grupo e da Instituição. Através deste processo, a adaptação revelou-se mais fácil e o conhecimento de cada criança tornou-se mais profundo. Foi também nesta fase do estágio que foi aplicada a primeira ficha do SAC (Portugal e Laevers 2010), evidenciando a importância da observação cuidada (vide Apêndice 3). Segundo Post e Hohmann (2011:317), “é necessário ver e ouvir tanto quanto for possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas”. Por vezes também é importante fazer anotações breves sobre comportamentos, expressões verbais ou faciais das crianças. Assim, a observação funciona como uma estratégia, revelando se as experiências que estamos a proporcionar ao grupo e a cada criança são motivadoras e desafiantes. De acordo com as mesmas autoras (2011:317), “estas notas breves e pessoais, (...), ajudam o educador a reconstruir as suas observações numa fase posterior do dia, quando tiver oportunidade de as registar com mais pormenores e de decidir com outro membro da equipa o que cada uma pode significar e o que se pode ou deve fazer a partir delas”.

Outro aspeto fulcral nesta fase foi a importância dada às relações e ao tempo que se passa, por exemplo, no tapete, um espaço onde se estabelecem muitas conversas e se tomam muitas decisões.

## **2.2 Fase II – Comunicar para melhor integrar**

A segunda fase decorreu de 2 a 13 de Janeiro e de 15 a 29 de Fevereiro do ano corrente, tendo como objetivo a entrada progressiva na atuação prática, e o desempenho de algumas tarefas pontuais em colaboração com a educadora cooperante.

No seguimento da primeira fase, a segunda também foi caracterizada pela comunicação e a capacidade de estar com o grupo no tapete, permitindo estabelecer e fortalecer relações de proximidade e criando laços de amizade com as crianças e com a equipa educativa. De acordo com DeVries e Zan (1998:115) “De todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sócio-moral”.

A hora da roda é um momento em que crianças e educadora estão sentadas em círculo, num tapete, onde se desenvolvem competências cognitivas, constroem-se e partilham-se conhecimentos dos vários domínios das Áreas de Conteúdo<sup>11</sup>, como por exemplo, cantar, ouvir e contar histórias, tomar decisões e partilhar opiniões.

A disposição em círculo permite estabelecer contacto visual entre todos os intervenientes, favorecendo, não só a comunicação verbal, como a não verbal. Aqui se estabelecem relações de confiança, amizade e empatia

---

<sup>11</sup>Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. (Ministério da Educação, 1997)

entre todos. Deste modo, as barreiras são ultrapassadas, incrementando a confiança e a autoestima, e permitindo às crianças sentirem-se parte do grupo.

Um dos objetivos desta reunião no tapete é a promoção de pertença ao grupo, pois é aqui que se desenvolvem momentos de partilha, onde o grupo ganha uma identidade, onde se tomam decisões e todos são ouvidos. Contudo, é necessário saber gerir este momento porque “a roda é frágil” (DeVries e Zan, 1998:121), na medida em que o interesse e atenção das crianças podem ser desviados por qualquer perturbação que ocorra, ou silêncio que perdure. Nestes casos, as crianças ficam inquietas e iniciam conversas paralelas.

A Fase II do estágio previa a realização de uma ou mais atividades pontuais. Esta atividade foi produzida na unidade curricular de Didática da Leitura e Escrita, inserida no plano de estudos do 1º semestre e consistia na leitura de uma história de forma interativa. Juntamente com a história foram apresentadas duas atividades: a primeira com o objetivo de fazer corresponder a imagem à mancha gráfica, com recurso à memória visual; e a segunda visava a identificação do número de sílabas de cada palavra (Fig. 1).



**Figura 1** – Atividade “Vamos contar as sílabas”

### **2.3. Fase III – Projeto “Com o Henrique pelas regiões de Portugal Continental”**

No que diz respeito à terceira fase, que decorreu entre 1 e 30 de março de 2012, pretendia-se o desenvolvimento das práticas pedagógicas, através da planificação de atividades por Áreas de Conteúdo e respetivos domínios<sup>12</sup>, de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante. Deste modo, realizaram-se várias atividades relacionadas com o trabalho que o grupo desenvolvera ao longo do ano, ou seja, que se interligassem com o Projeto Curricular de Grupo e que abrangessem todas as áreas de conteúdo das OCEPE.

Assim, as atividades basearam-se na leitura do livro “O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers (2009). Depois da leitura e do diálogo reflexivo e interpretativo, o livro foi facultado às crianças para que estas o explorassem, a partir do qual foram elaboradas várias experiências de aprendizagem com a duração de quatro dias (vide apêndice 1).

Tendo em consideração as características do grupo e os seus conhecimentos prévios, o essencial deste miniprojeto foi dar a conhecer as sete regiões de Portugal Continental; identificar as suas localizações geográficas; partilhar algumas das suas características, tradições e costumes; relacionar os conhecimentos prévios com os, entretanto, adquiridos e, finalmente, conhecer jogos tradicionais, gastronomia típica e histórias de algumas regiões.

---

<sup>12</sup>A Área de Conteúdo “Expressão e Comunicação” divide-se nos domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita; e matemática.

## **2.4. Fase IV – Projeto “Tradições Académicas”**

Por fim, na quarta fase de estágio, que decorreu entre 11 de abril e 18 de maio, pretendia-se a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, segundo uma metodologia de projeto.

Segundo Katz e Chard, (1989:2), citadas por Vasconcelos (2012:10), o trabalho de projeto pode ser “um estudo de profundidade sobre determinado tema ou tópico”, ou, um trabalho que um grupo lidera e lhe dedica muito envolvimento (pesquisas, planificações, reflexões e avaliações). Os mesmos autores defendem que, ao se envolverem em questões do seu interesse, as crianças estão mais predispostas a resolver problemas, pesquisarem e aprenderem. Assim, as crianças desenvolvem e estimulam o espírito crítico, a curiosidade, o sentido de iniciativa, entre outros.

O projeto surgiu no âmbito do Projeto Curricular de Grupo, estruturado no início do ano pela educadora cooperante, tendo em consideração os objetivos e assuntos que pretendia alcançar com o grupo.

Assim, o projeto foi pensado, planeado e elaborado sempre em parceria com a educadora cooperante para conseguirmos, da melhor forma, atingir os objetivos e competências anteriormente planeadas pela mesma.

A designação dada ao projeto, “As Tradições Académicas”, surgiu devido ao súbito interesse das crianças que, quando brincavam na rua, ficavam perplexas a ver as praxes académicas realizadas numa Instituição Superior situada junto às imediações do jardim-de-infância. O projeto teve início no dia 13 de abril e a duração de seis semanas (vide apêndice 2). A visita à Universidade de Coimbra marcou o seu início, tendo sido

registados os conhecimentos prévios, os interesses e os desejos das crianças.

Assim, o projeto “As Tradições Académicas” teve como objetivos gerais dar a conhecer e identificar as tradições da cidade de Coimbra; conhecer as festividades estudantis e compreender as tradições antigas.

Segundo as OCEPE (1997:93), a intencionalidade educativa deve ser o suporte das práticas de um educador de infância, que deve adequar a ação às necessidades das crianças.

Relativamente aos objetivos específicos do projeto, estes centravam-se na identificação e conhecimento da Universidade de Coimbra (constituída por várias Faculdades) e do traje académico; na distinção entre o traje feminino e o masculino; no conhecimento das várias fases da vida estudantil (compreender a diferença entre estudantes do primeiro ano (caloiros) e os restantes; no conhecimento das músicas estudantis: Tunas; e entender a relação entre a Académica e a Universidade.

No que diz respeito à divulgação do projeto, esta foi realizada consoante os interesses do grupo. As crianças optaram por realizar um telejornal para divulgar aos pais, e a toda a Instituição o que descobriram durante o período de tempo em que decorreu o projeto. Neste sentido, as crianças dividiram-se por sete equipas (Apresentadores, Universidade, Traje, Latada, Académica, Tunas e Queima das Fitas) e com a ajuda do adulto efetuaram um guião.

No dia da gravação foi curioso ver o entusiasmo, nervosismo e envolvimento das crianças por “nunca terem aparecido em televisão”.



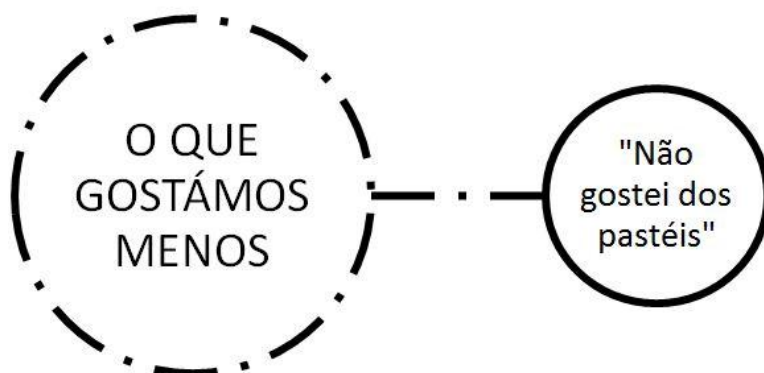
Em suma, após toda a observação e avaliação dos comportamentos e opiniões das crianças, relativamente às experiências vivenciadas, o balanço do projeto foi positivo, como podemos comprovar através das vozes das crianças (Fig. 2 a 4):



**Figura 2** – Avaliação do projeto: “O que aprendemos”.



**Figura 3-**Avaliação do projeto: "O que gostámos mais"



**Figura 4-**Avaliação do projeto "O que gostámos menos"

## **PARTE II**

### **Refletir para Prosseguir na Educação Pré-Escolar**



## Capítulo III

### 3. Rodar para melhor investigar – Sistema Rotativo

**“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”**

**Ministério da Educação (1997:37)**

---

A experiência-chave aqui presente centra-se no sistema adotado pela Instituição relativamente à organização e utilização do espaço: o Sistema Rotativo. Como referi anteriormente no ponto 1.1., da parte I, a grande mudança com que me deparei quando integrei a Instituição foi o modo como o espaço estava organizado. Este tem uma particularidade diferente dos jardins-de-infância com que já contactei.

A Instituição rege-se pelo modelo curricular High Scope. Segundo este modelo, procuram-se criar espaços nítidos com materiais agrupados de forma perceptível e acessível e uma etiquetagem clara, para que a criança seja autónoma(Oliveira-Formosinho et al, 1996:66).

Os mesmos autores defendem que, neste modelo, as salas devem estar organizadas por áreas de atividade, para que as relações pessoais e sociais e as interações sejam vivenciadas e experienciadas nas várias aprendizagens que cada área específica requer. Contudo, ao longo do ano, a disposição das salas vai sendo alterada conforme a necessidade das crianças. Esta foi uma situação com que me deparei no decorrer do

estágio. Ao regressar das férias de Natal, as salas tinham uma nova organização, para que as crianças sentissem uma renovação e se sentissem novamente motivadas para experienciar novas aprendizagens. Como refere Oliveira-Formosinho et al (1996:68) “a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término.”

Na Circular nº.17 de 2007, no ponto 1 (Desenvolver e Gerir o Currículo na Educação Pré-Escolar) é referido que o educador de infância deve ter em conta a organização do ambiente educativo. No mesmo sentido, o Perfil Específico do Educador de Infância, de 30 de agosto de 2001 (D-L nº 241/2001) também menciona a importância da organização do ambiente educativo na “Concepção e Desenvolvimento do Currículo”. Neste capítulo é dada ênfase ao espaço e aos materiais e à forma como estes estão ao alcance das crianças.

É neste sentido que o educador organiza o ambiente de forma a motivar e a ter em conta os superiores interesses da crianças, daí que também Oliveira-Formosinho, et al (1996:70) afirme que,

*O educador tem aí um papel ativo e decisivo, pois precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança; precisa também de ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças e, naturalmente, precisa de ter um projeto educacional para as crianças.*

Sem dúvida que a rotatividade é a maior referência presente na valência de jardim-de-infância desta Instituição. Os grupos trocam de sala 2 vezes durante o dia, o que faz com que rotina e atividades sejam afetadas com esta mudança e interrupção de tarefas. Contudo, a organização das crianças, no espaço e na rotina, é notável.

O sistema rotativo proporciona uma partilha e comunicação com as crianças dos outros grupos e com a restante equipa educativa, o que faz com estas se tornem autónomas e socializem com todos os elementos da Instituição. Existirem espaços comuns que também são partilhados entre todas as crianças, como é o caso do salão polivalente, do dormitório, do refeitório e do espaço exterior, é uma mais-valia para as relações pessoais e sociais. Neste sentido, as regras são essenciais para o bem-estar dentro das salas, visto que estas são um espaço de três grupos completamente distintos. Assim, antes de trocarem de sala os grupos arrumam-na devidamente e deixam-na como a encontraram. Além disto, “as crianças sabem que o trabalho dos outros deve ser respeitado (...)”(Projeto Educativo da Instituição, 2010:22).

O Projeto Educativo da Instituição (2010:22) refere também que,

*O contacto com as produções dos outros e o conhecimento que adquirem sobre projetos que estão a desenvolver é estimulante para a criança, uma vez que favorece as conversas informais entre colegas e entre adultos e crianças sobre os mais variados assuntos.*

Post e Hohmann realizaram linhas orientadoras para que a rotina diária dos grupos seja organizada de modo a transmitir-lhes segurança e controlo: “criar um horário diário que seja previsível e, no entanto,

flexível” e “incorporar aprendizagem activa, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.” (2011:197).

Assim, é fundamental que se crie um ambiente calmo e centrado nas crianças. O dia deve ser estruturado por rotinas regulares e repetidas, isto é, as crianças sabem que todos os dias têm momentos de atividade de grande e pequeno grupo, de brincadeira livre nas salas ou no exterior e prevêem as horas das refeições, de sono e de higiene. Este acontecimento faz com que as crianças circulem livremente pela instituição, sejam autónomas e independentes.

As três salas existentes na instituição para a concretização do sistema rotativo são a sala dos Cantinhos, das Expressões e das Ciências e Tecnologias. Estas estão organizadas segundo as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE, ou seja, na sala dos Cantinhos evidencia-se a área da Formação Pessoal e Social, onde se pressupõe que as crianças experienciem o jogo simbólico, convivam e partilhem experiências entre si. Na sala das Expressões evidencia-se a área da Expressão e Comunicação, que se encontra disposta de modo a que o grupo desenvolva competências na área da expressão plástica e musical. Por último, na sala das Ciências e Tecnologias constata-se a presença da área do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação, onde as educadoras podem planificar de modo a desenvolver conteúdos relacionados com as ciências, com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. O salão polivalente é uma sala por onde passam todos os grupos uma vez por semana para realizar atividades de expressão motora.



Apesar do grupo saber o que o espera no momento seguinte, é visível que para muitas crianças, o sistema rotativo é do seu conhecimento desde os 3 anos. Verifiquei, através da observação direta, que uma pequena minoria das crianças tinha dúvidas quanto à sala para onde iam, apresentando-se confusas. Contudo, como referi anteriormente, as crianças circulam de forma independente e sabem identificar as salas e os vários espaços da Instituição.

Este sistema pressupõe, também, uma planificação cuidada por parte do educador, pois, não só tem de planificar segundo as salas de atividades, mas também segundo a sua sequência diária. Deste modo, a interligação das áreas de conteúdo deve ser bem estruturada. Nesta linha, a educadora cooperante planifica de modo a responder aos interesses e motivações das crianças. Segundo as OCEPE, “ a expressão «Áreas de Conteúdo» (...) fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” e que “as diferentes áreas de conteúdo” não devem ser vistas como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente (...) visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (Ministério da Educação, 1997:47,48).

Outro aspeto importante é a organização do tempo, tendo em conta que algumas vezes as experiências de aprendizagem eram interrompidas a meio. No entanto, a educadora tem sempre em atenção em que momento se pode proceder à transição, dialogando com as colegas com quem vai trocar de sala. Assim, havia o cuidado de não prejudicar a aprendizagem que as crianças podiam estar a fazer e com algum tempo de antecedência comunicar que iriam trocar de sala.

Uma situação que acontecia com frequência era a não conclusão de determinada tarefa. Nestas situações, a educadora optava por terminar a tarefa no dia seguinte quando voltassem a estar naquela sala ou por concluir na outra sala. Este é um aspeto que o educador de infância deve ter em conta quando a organização do ambiente educativo se molda segundo este sistema.

O sistema rotativo não é específico de nenhum modelo curricular em particular, no entanto assemelha-se com o modelo Reggio Emilia, em que a organização se baseia na partilha de espaços comuns (piazza) entre crianças e equipa educativa (Oliveira-Formosinho, et al, 1996:107), Em cada escola existe um espaço comum, a piazza, à volta do qual estão dispostas as três salas de atividades (*Ibidem*).

Esta organização de espaço educativo permite às crianças e à equipa educativa fortalecer as relações pessoais e sociais, bem como permite a interação entre elas. De acordo com Marcano (2000:127), dentro do sistema rotativo, o espaço é visto como um património de utilização comum, em que todos os lugares são de todos e para todos, e como tal se têm de respeitar.

Por fim, neste sistema de organização, as crianças estão rodeadas por uma estrutura previsível e de segurança, sabendo o que podem esperar dos vários momentos do seu dia, estabelecendo sentido de controlo e pertença à Instituição.

## Capítulo IV

### 4. Descobrir o mundo a brincar - Brincar

**“É justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem.”**

**(Gaspar, 2010:8)**

---

A experiência-chave apresentada neste capítulo centra-se na importância dada ao brincar e na valorização que lhe é atribuída enquanto meio de aprendizagem.

As crianças que integram esta IPSS beneficiam bastante dos espaços interior e exterior para desenvolverem o brincar. Isto acontece por se tratar de um momento muito valorizado pela equipa pedagógica, que proporciona inúmeros momentos de bem-estar às crianças. Seguindo um dos princípios da Instituição, é valorizada a condição lúdica que, de acordo com Bissaya Barreto (1970), “nunca se perde tempo quando se dá prazer a uma criança”. Assim, a equipa pedagógica acredita que, quando brincam, as crianças envolvem-se com prazer e felicidade (Projeto Educativo da Instituição, 2010).

Ao abordar esta temática, é importante salientar as ideias expressas pelo psicólogo Lev Vygotsky, não só por serem uma das referências desta Instituição, mas também pela valorização que este atribui à atividade lúdica. Vygotsky estabelece uma relação entre o jogo, a aprendizagem e o desenvolvimento, pois, ao jogar, a criança consegue agir e pensar de forma mais complexa através de outras experiências. O mesmo autor,

citado por Oliveira-Formosinho (2007:226) afirma que “o jogo favorece a criação de ZDP<sup>13</sup>, porque nele a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Por isso, o brincar é definido por duas características: a criação de uma situação imaginária e o comportamento regrado. (Oliveira-Formosinho et al, 2007:228).

“Existem várias formas de brincar (...) o brincar imaginativo é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários. (...) Quando brinca, a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do adulto” (Ferreira, 2010:12).

Piaget (citado por Moyles, 2006:25), afirma que “o brincar simbólico abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar”. Brincar ao faz-de-conta é um dos grandes interesses das crianças, quer dentro das salas, quer no espaço exterior. A brincadeira no exterior é uma continuação da brincadeira na sala, mas desta vez, as crianças transformam o espaço do escorrega, a casa de madeira, os triciclos e os baloiços numa área imaginária, para poderem experimentar e experienciar novas realidades, por elas idealizadas.

Quando se envolvem no jogo simbólico, as crianças aprendem, conhecem, convivem, exploram e expressam-se para lá da realidade. Este jogo simbólico estimula a sua criatividade, autonomia e imaginação.

---

<sup>13</sup> A ZDP é considerada a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problema sobre a orientação de um adulto” (Gaspar, 2010:8)

Através do “faz-de-conta”, as crianças brincam de acordo com as suas preferências, da forma que entendem ser adequada e com os amigos que lhes são mais próximos. Desta forma, imitam o papel dos adultos (por exemplo: pais, avós, educadora,..) transmitindo o que gostariam que fosse a realidade e manipulando o “jogo dramático”. Ao brincarem ao “faz-de-conta”, as crianças desenvolvem a imaginação, atribuem significados diferentes a objetos e pessoas e manipulam-nos, ou seja, a percepção separa-se da motivação e da atividade motora e a criança é livre de agir consoante o seu jogo simbólico. Por sua vez, quando não se encontraram em situação de brincadeira, “o comportamento da criança é determinado pela fusão entre a motivação e a percepção (...) é incapaz de aceitar, ou melhor, de conceber, que o leite possa ser azul, pois não consegue separar o campo dos significados do campo das percepções” (Oliveira-Formosinho, et al, 2007:229).

De acordo com Piaget, (citado por Gomes, 2010:45), nem sempre o brincar é igual, alterando as suas características com o desenvolvimento das estruturas mentais. Por isso podem ser consideradas três fases do desenvolvimento do brincar:

**Quadro 2-Fases do Desenvolvimento do Brincar (Gomes, 2010:45)**

<b>0 - 2 Anos</b>	<b>2 - 6/7 Anos</b>	<b>+ 7 Anos</b>
<p>✓Ocorrem os jogos de exercício;</p> <p>✓A criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia;</p> <p>✓Prefere o chão ao berço;</p> <p>✓Revela prazer ao nível da descoberta do corpo através dos sentidos;</p> <p>✓As suas brincadeiras são elaboradas à volta da exploração de objetos, através dos sentidos da ação motora e da manipulação.</p>	<p>✓A simbologia surge com um papel fundamental das brincadeiras (faz-de-conta, histórias, fantoches, desenho, brincar com objetos atribuindo-lhes outros significados);</p> <p>✓A linguagem falada permite o uso de símbolos para substituir objetos e os jogos simbólicos tornam-se possíveis através da capacidade de produzir imagens mentais.</p>	<p>✓Brincadeiras e jogos com regras são cruciais para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisão;</p> <p>✓Aquisição de competências fundamentais para a capacidade de respeitar regras e para o desenvolvimento da socialização.</p>

O grupo aponta<sup>14</sup> o brincar como uma das experiências mais relevantes vivenciadas na instituição. Ao brincarem, quer na sala dos Cantinhos, quer com os materiais de construção, ou até mesmo no recreio com as outras crianças da instituição, as crianças sentem-se felizes e motivadas ao realizarem novas experiências. Isto acontece porque a educadora dá muita ênfase aos momentos de brincadeira e às aprendizagens através do brincar. Segundo Gomes (2010:45),

*O brincar é mais do que uma ferramenta, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança e é através deste que exerce capacidades como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Neste sentido, não se deve desvalorizar a importância do brincar na primeira infância, e pelo contrário, nesta etapa não se deve direccionar as crianças para a sua formação.*

No que diz respeito ao espaço exterior, a Instituição oferece um vasto leque de áreas ao ar livre. Alguns desses locais são ajardinados, outros com escorrega e casa de madeira, ou até mesmo o campo de futebol. Estes locais são devidamente aproveitados pelas crianças, ou seja, sempre que possível, as educadoras proporcionam experiências de aprendizagem nestes contextos. Para Hohmann e Weikart (2011:432), o tempo que as crianças brincam no exterior “é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividade lúdicas vigorosas e barulhentas”.

Ao brincar no exterior, a criança relaciona-se com o meio envolvente, experiencia novas sensações e emoções, está em constante contacto com a natureza, contacta com mudanças atmosféricas e constata que o

---

14 O exercício de investigação realizado incide sobre ouvir as vozes das crianças. Este aspeto será aprofundado do ponto 1.5 deste capítulo

ambiente que a rodeia se altera consoante a estação do ano em que se encontra. Brinca, explora o que a rodeia e alarga o seu “repertório das experiências sensório-motoras” (Post e Hohmann, 2011:161). Como é uma continuidade do espaço interior, “é importante que os adultos percebam que elas (crianças) gostam do desafio das actividades físicas e que continuam os mesmos tipos de brincadeira que têm no interior, mas que as fazem de formas mais vigorosas” (Hohmann e Weikart, 2010:435).

Contactar com o meio exterior faz com que a criança tenha espaço para correr, saltar, escavar, trepar e aprender em conjunto. O grupo torna-se mais ativo, aventureiro, sociável e sente-se livre, brinca com minhocas e formigas, protege-as e constrói-lhes uma casa. Durante esta aprendizagem ativa, o educador aprende com o seu grupo, observa, conversa, brinca e verifica o modo como ficam motivados quando fazem aquilo que os motiva (Hohmann e Weikart, 2011:435).

Quando brincam sozinhas, ou em grupo, as crianças têm as suas próprias iniciativas, motivações, constroem o seu próprio conhecimento, apoiam-se umas às outras e desafiam as suas próprias capacidades, ou seja, o ato de brincar torna-se necessário. Como afirma Neto (2001:9), citado por Figueiredo (2010:35) “Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório”.

Durante o estágio, observei uma experiência de aprendizagem desenvolvida por uma criança enquanto brincava com materiais de construção (exploração do espaço tridimensional). A criança estava com altos níveis de bem-estar e implicação (Laevers e Portugal, 2010), estava muito concentrada, a persistir na conclusão da atividade, muito confiante



em si e mentalmente ativa. Aproximei-me e, sem intervir, mantive-me atenta. A meio desta experiência, um dos amigos derrubou, sem querer, toda a construção. Este gesto motivou na criança um enorme sentimento de frustração e um pouco de raiva, chegando a discutir com o colega. Contudo, intervim e incentivei a criança a iniciar a construção. Como refere Dulce Ferreira (2010: 12) o educador deverá ter diversas funções: “o de observador, sem intervir (...); de catalisador, tentando perceber como poderá enriquecer o desenrolar da brincadeira; (...) e como participante ativo, funcionando como mediador das relações e das situações surgidas.”

Segundo Oliveira-Formosinho, et al, (2007:228),

*Quando a criança brinca com cubos de madeira, a priori, o alvo não é a estrutura resultante, isto é, o produto, mas a própria coordenação de ações, o agir sobre os blocos para uni-los de diferentes modos e estabelecer um equilíbrio entre as peças.*

Cabe ao adulto oferecer ambientes e ferramentas às crianças para que estas possam ir ao encontro das suas expectativas e interesses, explorando e descobrindo livremente. Como refere Gaspar, “o jogo cria a ZDP da criança, pois (...) comporta-se sempre acima do seu comportamento real, comporta-se como se já fosse competente na actividade em que está envolvida” (2010:8). Como fora referido anteriormente, a educadora cooperante planifica sempre de modo a proporcionar momentos lúdicos ao grupo, tendo sempre por base a sua intencionalidade educativa. Gomes (2010:46) salienta que o adulto deve proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e escolar, tendo em conta que rico não quer

dizer ter brinquedos caros, mas sim que se possibilita à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (...).

Se é de brincar que as crianças realmente gostam e se é nestas experiências que se sentem felizes e motivadas, porque não haveremos nós, adultos, de lhes proporcionar atividades que as enriqueçam e estimulem?

Como consta no Projeto Educativo (2010), a filosofia central da instituição é o brincar, daí que seja defendido que,

*Quando a criança se envolve nas disciplinas que vai frequentar nesta casa, [que] são brincadeiras, envolve-se com prazer, com felicidade, com pessoalidade (Barreto, 1970, p.170). (...) Durante o brincar a criança desenvolve todo o seu potencial e competências fundamentais dos primeiros anos de vida.*

Como tenho vindo a referir, a Instituição atribui uma grande importância ao brincar e tudo o que é defendido pelos autores foi visível ao longo do estágio. As aprendizagens são proporcionadas através da forma lúdica e dinâmica, havendo uma intencionalidade organizadas onde se dá a conhecer o mundo a partir de experiências significativas. Nesta linha de pensamento, as OCEPE, defendem que “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (1997:18).

Ao implementar os projetos “Com Henrique pelas regiões de Portugal Continental” e “As Tradições Académicas”<sup>15</sup>, eu e a minha colega tentámos ter sempre em consideração as vozes das crianças e o seu gosto pelo aprender a brincar. Foram várias as situações em que transmitimos momentos interessantes e dinâmicos para o grupo, nomeadamente quando nos dirigimos à horta para plantar e semear, limpar a casinha de plástico do exterior e proporcionar experiências alusivas à integração dos estudantes de 1.º ano.

Para praticar uma pedagogia estruturada, centrada nos interesses e motivações da criança é necessário ter sempre presente uma intencionalidade educativa onde o educador é capaz de planejar e estruturar um ambiente educativo para que as aprendizagens através do brincar sejam significativas.

Para concluir, é de extrema relevância que se encare o brincar como um processo de aprendizagem e se dê a devida importância a este ato, encarando-o como uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança.

---

<sup>15</sup> Sucintamente descritos nos pontos 2.3. e 2.4. da Parte I do presente Relatório



## Capítulo V

### 5. Observar para melhor avaliar – Sistema de Acompanhamento de Crianças

**“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”**

**Ministério da Educação, 1997:27**

---

O SAC foi desenvolvido no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a partir de uma equipa de investigadores da responsabilidade da Doutora Gabriela Portugal. Este é um instrumento “de apoio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal e Laevers, 2010:74). Deste modo, a utilização desta ferramenta permite ao educador “um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem – estar, implicação/ envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo” (Portugal e Laevers, 2010:74).

Ao utilizar o SAC de forma correta, o educador tem uma visão clara sobre o seu grupo, permitindo a identificação das crianças que precisam de um apoio diferenciado e a compreensão dos aspetos que necessitam de intervenções específicas.

De acordo com as OCEPE, a intencionalidade do processo educativo pressupõe a observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e

articulação. Ou seja, prevê que o educador “planeie o seu trabalho, avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997:18).

Na mesma linha de pensamento das OCEPE, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto), reforça no ponto 3 - âmbito da observação, planificação e avaliação - que “o educador planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e avaliação” (Anexo nº1, Capítulo II). Isto é, o educador deve planificar tendo em vista construção de aprendizagens integradas e avaliar formativamente, não só a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, mas também, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e do grupo.

A Circular nº17/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar), também evidencia a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa do educador de infância. A avaliação também tem como objetivo apoiar o processo educativo, ajustando e melhorando as práticas consoante os interesses e necessidades de cada criança e do grupo. Para isto pressupõe-se que exista uma reflexão sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação, não só das crianças e do grupo, mas também de todo o ambiente educativo (organização do espaço, materiais, recursos e tempo, diversidade e qualidade dos materiais, relações pessoais). Segundo os Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar (2005), o processo de avaliação assume uma “dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem”.

O SAC teve por base os documentos acima supracitados. No manual deste instrumento é revelada a importância da observação e documentação como forma de registo, para uma mais fácil e fidedigna identificação das áreas de força e fragilidade das crianças. Assumindo a linha de pensamento de Vygotsky, o SAC tem em vista a “determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta no real” (Portugal e Laevers, 2010:11).

Através do SAC o educador é orientado de modo a que possa delinear intervenções que o ajudem a resolver problemas e aumentem a qualidade educativa para que auxilie o seu grupo em geral e as especificidades de cada criança em particular. Para que este ciclo seja possível, este processo organiza-se em três fases de avaliação, análise e reflexão e definição das ações que se interligam entre si.

Ao contactar com o SAC e ao aplicar as várias fases (vide Apêndice 3 e 7) que fazem parte deste processo, existe a familiarização com os dois principais conceitos pertencentes a este instrumento: o bem – estar emocional e a implicação. Ou seja, segundo Laevers entende-se por bem – estar emocional o “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010:20). Por outro lado, Laevers define implicação “como uma qualidade de atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010:25).

Relativamente ao bem – estar emocional, os indicadores que dizem respeito a este nível são a abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e auto – estima, assertividade (quando a criança adota uma atitude assertiva no seu grupo: não aceita facilmente as sugestões do grupo), vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (a criança estabelece uma boa relação consigo própria) (Portugal e Laevers, 2010:21,22).

Quanto à implicação, os indicadores que evidenciam este nível são a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação (Portugal e Laevers, 2010:27,28).

No que diz respeito aos níveis de avaliação do bem – estar e da implicação, estes dividem-se em cinco: muito baixo (1), baixo (2), médio (3), alto (4) e muito alto (5). Por conseguinte, a cada nível é atribuída uma determinada cor (vermelho, cor-de-laranja e verde) para o caso da criança oscilar entre dois níveis.

No decorrer do estágio apliquei este sistema de avaliação que, nas primeiras semanas de observação, se tornou fulcral para o conhecimento de cada criança e do grupo. Apesar da importância deste instrumento, não apliquei o SAC na sua totalidade, isto é, a última fase não se chegou a concretizar. No entanto, este processo não me era desconhecido, pois numa outra prática pedagógica foi possível realizá-lo dentro dos parâmetros enunciados por Portugal e Laevers.

Na Fase 1 (Ficha 1G), procura-se entender o nível de bem – estar e de implicação de cada criança do grupo, sendo atribuído um nível a cada uma, de acordo com o seu envolvimento e equilíbrio emocional na



atividade que está a fazer ou brincadeira que está a ter. A cada nível é atribuída também uma cor, existindo também um espaço para comentários.

A aplicação da ficha 1G revelou-se muito diferente, não há crianças iguais, cada uma demonstra os seus sinais de maneira diferente e a duração do estágio permite um maior e melhor contacto com o grupo, de modo identificar as especificidades de cada criança.

Este desafio consciencializou-me para o papel ativo do educador: estar em constante alerta, observação e avaliação do grupo. Depois da primeira observação, fiquei a conhecer melhor o grupo e a saber quais as experiências que mais os motivam.

Com a aplicação da ficha 1G (vide apêndice 3) percebi que existem sinais de alerta, que me deixaram preocupada e sinais que revelam altos níveis de implicação e bem-estar que demonstram muita autoconfiança, autonomia, felicidade, energia e tranquilidade.

Para poder entender melhor as características do grupo, realizei três gráficos: um para constatar as diferenças do nível entre o bem – estar emocional e a implicação do grupo (vide apêndice 4), um segundo para verificar a diferença de níveis de bem – estar emocional entre meninos e meninas (vide apêndice 5) e por ultimo a para os níveis de implicação, entre os dois sexos (vide apêndice 6).

Relativamente à ficha 2G (vide apêndice 7) deparei-me com algumas dúvidas, devido ao grande espaço de tempo que separa a aplicação da ficha 1G da 2G, uma vez que segundo Laevers e Portugal (2010) afirmam que este processo deve ser colocado em prática num período de tempo

mais curto. Contudo decidi colocar em prática a segunda fase deste processo.

Na ficha 2G, é pretendido que se observe o grupo na sua totalidade, o contexto que o envolve, havendo, deste modo, uma análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral do grupo. Esta ficha funciona como um suporte à reflexão e avaliação da prática do educador, sendo uma autoavaliação do seu trabalho educativo. Com este preenchimento o educador pode melhorar a sua prática, tomando as decisões corretas, visto que observa, planifica e só depois age. Ou seja, antes de planificar, o educador deve refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997:26).

Com base no que identifiquei, tendo em conta *O que mais e menos agrada nas crianças*, encontro aspetos fulcrais para os altos níveis de implicação e bem-estar emocional das mesmas. *O que me agrada* vai ao encontro das boas relações estabelecidas entre todos os agentes do processo educativo, da autonomia e confiança depositada nas crianças e no facto de as vozes das crianças serem ouvidas e lhes proporcionarem aprendizagens envolvidas em contextos lúdicos. Relativamente *ao que me preocupa*, centro esta análise em características individuais de três crianças.

Os contextos que envolvem o grupo são fatores que contribuem para altos níveis de bem-estar e implicação das crianças, por isso, estes devem proporcionar um ambiente que seja “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”, daí que se considere a organização do

ambiente educativo um “suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997:31).

Para que esta análise seja rigorosa existem cinco variáveis contextuais a serem analisadas: a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização eficiente e o estilo do adulto. Na minha análise dos contextos só me deparei com fatores positivos, justificando assim os níveis que as crianças apresentam na primeira fase do SAC.

No que se refere à oferta educativa, importa centrar as atenções nas estruturas bem equipadas e na sua organização, nos materiais disponíveis e atividades realizadas. Para que o clima do grupo seja o esperado, enquanto observadores, devemos focar a atenção na apresentação do espaço interior e nas relações estabelecidas. Quanto ao espaço para iniciativa, pretende-se que sejam fomentadas oportunidades para promover a iniciativa e autonomia das crianças, onde se ouvem as suas opiniões, se confiam responsabilidades e se negociam soluções, regras e problemas com as crianças. Para ser eficiente, a organização deve contemplar as necessidades das crianças, sendo assim, o plano do dia e rotinas deve ser flexível, cada adulto tem um papel diferente. Por último, o educador deve mostrar sensibilidade (cuidado, afetividade, empatia), estimular os desafios que coloca à criança e promover a autonomia (liberdade para se exprimir, escolher atividades, negociar, exprimir ideias e opiniões).

Depois de analisados os contextos, importa dar voz às crianças e questionar-lhes o que mais lhes agrada e desagrada no jardim-de-infância. As respostas obtidas vão ao encontro de tudo o que já foi referido. A ficha 2G transpõe os níveis apresentados na primeira fase,

mostrando também que as respostas das crianças foram ao encontro do que já tinha referido quer no que me agrada, quer na análise dos contextos.

A educadora cooperante planifica conforme os interesses e necessidades das crianças, para que estas se sintam felizes, observando, refletindo, planificando e só depois agindo, ou seja, a intencionalidade do processo educativo está sempre interligada. Segundo as OCEPE, “a intencionalidade do educador é o suporte desse processo”, para isso, o educador deve refletir “sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças (...), esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção (...) e realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 1997:93).

Por fim, na Fase 3 (Ficha 3G) (vide anexo 4), é o momento de planear, atuar e comunicar, ou seja, são definidos objetivos e iniciativas que depois da devida reflexão apoiam o educador a aumentar os níveis de bem – estar e implicação do seu grupo. Assim, pressupõe-se que o educador reflita para melhorar as suas práticas e assim faça felizes e motivadas as suas crianças. Nesta fase, são delineados os objetivos, de acordo com a análise da Ficha 2G e seguidamente são registadas as intenções e necessidades de mudança e as iniciativas/ações a desenvolver, relativamente à oferta educativa, clima do grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto. No entanto, não é necessário apontar uma intenção e iniciativa para todos estes âmbitos, mas sim estabelecer uma prioridade.

Para finalizar, ao aplicar o SAC, é possível não só ter uma perspetiva geral do grupo, mas também, de cada criança em particular, relativamente aos níveis de bem – estar emocional e implicação. Assim, ao utilizar esta ferramenta de avaliação, passei a olhar para o grupo e a pensar se está ou não implicado e, em simultâneo, se se estão a sentir felizes com o que estão a fazer. O mesmo aconteceu ao planificar, não o fazia sem pensar se as crianças iriam estar concentradas e alegres com a experiência que lhes iria proporcionar.



## Capítulo VI

### 6. Integrar os pais para melhor educar – Envolvimento Parental

**“Ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos”**

**Chiara Bove (1999, citado por Post e Hohmann, 2011:299)**

---

A experiência-chave desenvolvida neste capítulo alerta-nos para a importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos. Sendo estes os principais responsáveis e educadores da criança, assumem um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagens dos seus filhos. Assim, a parceria entre o educador de infância e a família é de extrema importância.

Segundo as OCEPE (ME, 1997:22), “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias”, pois não basta compensar o meio familiar, mas partir dele para complementar a ação educativa. Deste modo, cabe à família ser um participante ativo no desenvolvimento da criança.

Estando inserida num ambiente salutar entre pais e educador, a criança sente-se com um apoio e estabilidade reforçada, e com um grande à vontade em ambos os contextos (familiar e escolar). É também importante salientar, que ao estar rodeada de um ambiente acolhedor, a criança, sente-se em segurança e protegida pelos dois agentes educativos.

Nesta linha, no decorrer do estágio, foi visível, por diversas vezes, a união existente entre a equipa educativa e a família. Estes estabelecem uma forte ligação e estão em constante comunicação, quer através do diálogo, ou até mesmo na participação ativa dos pais nos momentos de aprendizagem do grupo. Neste contexto, não existe apenas uma estreita relação educador-pais, mas também entre pais-pais. De acordo com Post e Hohmann (2011:327), estas relações

*caracterizam-se pela confiança e respeito mútuo e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor. (...) Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças.*

Os pais e encarregados de educação comunicam com a educadora, passam alguns minutos com o grupo e vão até à Instituição para proporcionarem experiências de aprendizagem ao grupo do seu educando. Esta relação pais/educadora permitiu que a Festa de Natal fosse preparada e realizada pelas famílias de todas as crianças, em comunhão com a educadora. Para tal, os pais realizaram pequenas peças de teatro, com personagens conhecidas das crianças, que revelaram enorme contentamento e entusiasmo ao verem os pais em cima do palco a representar para eles e para todos os amigos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, defende não só no artigo 4º que os pais devem “desenvolver uma relação de cooperação com os agentes



educativos e participar, em regime voluntariado, em atividades educativas de animação e de atendimento”, mas também no artigo 10<sup>a</sup>, que enumera como um dos objetivos gerais da educação pré-escolar o “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

O educador também pode encorajar a ida dos pais à sala e a sua participação no projeto curricular de grupo, para, deste modo, fortalecer os laços estabelecidos entre a criança, os pais, a equipa educativa e a instituição (Ministério da Educação, 1997:46). No centro desta relação encontra-se a criança e é em seu benefício que se estabelece este elo, cujo objetivo central, é oferecer-lhe tranquilidade, apoio e bem-estar, mostrando-lhe a importância que tem para os dois agentes educativos. Nesta linha, Post e Hohmann (2011:333), destacam o quão importante é “lembrar que a criança está no centro da relação pais-educadores e assumir que tanto os pais como os educadores têm o mesmo objetivo – proporcionar à criança o melhor cuidado e educação possível.”

Como “gestor do currículo” (Ministério da Educação, 1997), o educador deve atender às necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes momentos que vão ao encontro do seu meio próximo e que de algum modo possam inserir a família no seio dessas experiências. Para que isto aconteça, o educador pode incluir os pais na elaboração do Projeto Curricular de Grupo e assim beneficiar do “contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997:45).

A participação dos pais é uma parceria muito valiosa para o trabalho do educador. Ao mesmo tempo que acompanham e participam no dia-a-dia

dos educandos, também se vão mantendo informados e esclarecidos sobre o “trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997:45). Neste sentido, segundo Barbosa e Horn(2008:90) “é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha de saberes”.

Ao estarem envolvidos na vida escolar dos filhos e ao se sentirem parte integrante do processo educativo, os pais reagem positivamente ao trabalho que é desenvolvido pelo educador. Os pais podem auxiliar e apoiar o que é desenvolvido ao longo do dia com a educadora e dar uma continuidade, em casa. Juntos, pais e educadores, possuem saberes únicos e complementares que tornam o processo educativo num trabalho partilhado e eficaz.

Vasconcelos (2009:65) também apoia a parceria entre os pais e o jardim-de-infância, no sentido em que estes se devem envolver nos projetos desenvolvidos, “pesquisando conjuntamente com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo para a resolução de problemas encontrados, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais”. Contudo, a mesma autora alerta o papel do educador que deve ser flexível, ou seja, este deve ter “um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2009:669).

A Recomendação nº.3/2011 – A Educação dos 0 aos 3 anos - da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), defende no ponto G – Envolvimento dos pais, famílias e comunidades, do Capítulo V, que os “pais são essenciais à educação de infância” e que,

*“Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade.”*

Ainda na Recomendação nº.3/2011, no capítulo VII é defendido na 2ª. Recomendação que, a educação pré-escolar é complementar à ação educativa da família e que ambos devem manter uma estreita relação de colaboração. Na mesma linha das OCEPE, também a 2ª Recomendação defende que a família deve “fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais, (...) que por seu turno, devem cuidar da qualidade das interações que se desenvolvem com as famílias, procurando interessá-los no projecto pedagógico da instituição”.

O objetivo dos pais e dos educadores é o mesmo: proporcionar um ambiente seguro e acolhedor às crianças. Quando os pais sentem confiança no educador, surge uma boa relação que origina a recolha, troca e interpretação de informação sobre as “acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades da criança, (...) que, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento” (Post, e Hohmann2011:329).

A parceria com os pais deve ser uma constante ao longo do ano, contudo, deve-se ter sempre em atenção a constituição das famílias. Atualmente, a conceção de estrutura familiar tem vindo a ser alterada e nem todas as constituições são as tradicionais, neste sentido, deve haver o cuidado de conhecer a estrutura familiar antes de proporcionar determinadas experiências ao grupo. Muitas vezes os “laços conjugais aparecem debilitados, (...) a família surge, assim, sem contornos, sem teor, sem funções, (...) mas a família é o lugar afectivo e social onde a pessoa nasce, cresce e se desenvolve, necessitando sempre de convívio, acolhimento, socialização, interajuda e solidariedade”(Acime, 2006:40).A criança necessita de afetos, de apoio emocional, quer a estrutura familiar seja “tradicional, nuclear, uma família reconstituída, uma família que não é consanguínea...uma família de acolhimento. A criança precisa de saber que é incondicionalmente amada, independentemente do tipo de estrutura que a acolhe” (Vasconcelos, 2009:66).

Por vezes, os pais e educadores podem ter opiniões divergentes e quando estas situações ocorrem, os educadores podem “recorrer a uma abordagem de resolução de problemas ao conflito” (Post e Hohmann, 2011:334). Assim, segundo os mesmos autores (2011:334), o educador pode seguir os “Passos para Resolução de Conflitos com Adultos”.

**Quadro 3-** Passos para Resolução de Conflitos com Adultos (Post e Hohmann, 2011:334)

<b>1.Abordagem Calma</b>	Acalmar-se, reconhecendo os seus sentimentos; Preparar-se para ouvir; Utilizar uma voz calma e uma linguagem corporal suave.
<b>2.Reconhecer os Sentimentos do adulto</b>	“Parece estar mesmo incomodado”; “Estou a ver que tem sentimentos muito fortes sobre...”.
<b>3.Troca de Informação</b>	Utilizar afirmações começadas por “eu” e não por “você” ou “tu”; Ouvir atentamente o que a outra pessoa vai falando; Ter presente que é um diálogo e não um debate.
<b>4.Olhar para o problema adoptando o ponto de vista da criança</b>	“O que é que a criança nos está a mostrar ou a dizer através das suas acções ou palavras sobre...?”; “Como é que as nossas necessidades de adultos se relacionam com as necessidades das crianças?”.
<b>5.Reformular o problema</b>	“Por isso o problema é...”.
<b>6.Gerar ideias para soluções e escolher em conjunto</b>	“O que podemos fazer para resolver este problema?”; Em conjunto, gerar ideias para soluções; Selecionar uma ideia e co-conceber uma estratégia para experimentar.
<b>7.Estar preparado para continuar a acompanhar o problema</b>	Cada um descreve o modo como a estratégia está a funcionar; Se necessário fazer ajustes ou voltar ao Passo 6.

Os educadores devem facilitar e envolver a presença dos pais no jardim-de-infância, criando um ambiente acolhedor para a família. Assim, as visitas ou trocas de informação entre os pais e o educador/jardim-de-infância podem ocorrer em diversos momentos: através de conversas informais (no início ou fim do dia); de reuniões individuais; de reuniões de grupo; da realização de atividades com o grupo e participação nas festividades(*Ibidem*).

De facto, como referi anteriormente, durante o estágio realizado, presenciei vários momentos de interação entre os pais e a Instituição. As crianças estão rodeadas por um ambiente caloroso que lhes proporciona muitos momentos de bem-estar e segurança, onde as experiências que vivenciam são do seu meio próximo. Ou seja, a colaboração das famílias vai ao encontro do que é apresentado no Projeto Curricular de Grupo.

Do mesmo modo, quando foi desenvolvido o projeto “As Tradições Académicas”, eu e a minha colega tentámos, sempre que possível, envolver as famílias das crianças na realização do mesmo. Assim, contámos sempre com a colaboração e disponibilidade dos encarregados de educação. Esta prática mostrou-se difícil de desenvolver visto que a nossa confiança e à vontade com os pais não era muita, no entanto, as famílias mostraram-se sempre muito recetivas e acolhedoras. Ao longo do projeto forneceram fotografias do tempo de estudantes e disponibilizaram-se para proporcionar experiências de aprendizagem ao grupo. As OCEPE referem ainda que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (1997:23).

Em suma, juntos, educadores e pais, relacionam-se de forma a proporcionar o bem-estar e segurança das crianças. Interagindo em prol das necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências que se complementam, para que estas confiem “nos seus educadores e famílias para os carinhos, cuidados e primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculos para o resto das suas vidas” (Post e Hohmann, 2011:356).





## Capítulo VII

### 7. Ouvir as vozes das crianças – Investigação

**Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.**

#### **Artigo 12º- Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989**

---

A experiência-chave apresentada neste capítulo remete-nos para a investigação desenvolvida nos últimos dois meses do estágio. Esta componente de investigação mostrou-se muito importante na prática desenvolvida, não só porque através das entrevistas realizadas pude conhecer ainda melhor as crianças, mas também porque me levou a reforçar a importância de escutar as vozes das crianças.

Neste capítulo é exposta a metodologia utilizada, bem como as questões de investigação, questões orientadoras da entrevista, orientações metodológicas e a análise dos dados.

Esta investigação foi realizada com o objetivo de ouvir as vozes das crianças e entender as suas perspetivas acerca da sua experiência e vivência diária no Jardim-de-Infância. Teve ainda como intuito saber quais as finalidades que as crianças atribuem às experiências vividas, quais os processos e aprendizagens que valorizam, bem como o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e ao adulto.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a qualitativa e está inserida nos estudos não-experimentais. As investigações qualitativas caracterizam-se pela compreensão profunda de realidades singulares e por não existir qualquer tipo de manipulação nem tratamento diferencial dos dados. Nestes estudos o investigador só recolhe os dados e não controla a validade interna<sup>16</sup> (resultados alcançados são aceites tendo em conta o plano de investigação), no entanto, é mais garantida a validade externa<sup>17</sup> (generalização dos resultados a outros contextos e situações similares. Nem sempre é garantida em contextos de dimensão reduzida).

Este tipo de investigação também é caracterizada pela compreensão mais que a explicação e os instrumentos privilegiados de recolha de dados são as entrevistas, a análise documental e a observação. As técnicas associadas a estes estudos são as grelhas, guiões, registos áudio gráficos e videográficos.

Segundo Coelho (2005:222), a metodologia qualitativa caracteriza-se pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos.

A maioria das investigações educacionais é regida pela metodologia qualitativa. Isto acontece pela complexidade do objeto de estudo, pela mutabilidade e diversidade interna do objeto de estudo. Para iniciar a investigação foi necessário definir o campo e as questões de investigação,

---

<sup>16</sup> “Um estudo tem validade interna se o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar mais do que outras causas não relacionados sistematicamente com esse estudo”. (Tuckman, 2005:8)

<sup>17</sup> “Um estudo tem validade externa se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares”. (Tuckman, 2005:8)

para de seguida se seleccionar o instrumento de recolha de dados adequado e o número de crianças a entrevistar. Dentro deste processo foi definido como método de investigação a Grounded Theory<sup>18</sup> (GT).

Segundo Coelho (2005:227) GT “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática.” Esta metodologia caracteriza-se pela definição de conceitos, categorias e hipóteses. Como refere Coelho (2005), através da atribuição de conceitos aos acontecimentos identificados nos dados, procede-se ao agrupamento e classificação dos mesmos, para assim se proceder à construção da teoria. Numa fase posterior os conceitos são agrupados em categorias, isto é, as unidades de análise são reduzidas pelo investigador. Por último, deverá surgir uma relação entre as categorias de maneira a permitir que o investigador formule hipóteses recorrendo a uma constante comparação. Neste processo de investigação, o investigador deve reformular e rever constantemente as suas ideias para formular a sua teoria, baseando-se nos dados recolhidos e analisados.

Relativamente ao instrumento de recolha, o método escolhido foi a entrevista. Segundo Moser e Kalton (1971:271, citados por Bell, 2004), uma entrevista é caracterizada por “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”.

As entrevistas eram semiestruturadas, existindo um guião orientador. Antes de serem definidas as questões orientadoras da entrevista, foi definido o campo e as questões de investigação. Da entrevista faziam

---

<sup>18</sup> A sigla GT será, doravante, utilizada para designar Grounded Theory.

parte as seguintes questões: Porque é que os meninos/meninas vão ao jardim-de-infância? O jardim-de-infância é necessário? Para quê/porquê?; O que é que acontece no jardim-de-infância? O que é que os meninos/meninas fazem? O que achas que os meninos/meninas gostam mais? O que não gostam? E tu? e Quem decide o que acontece no jardim-de-infância?.

Apesar da existência deste guião orientador, a entrevista deveria ser desenvolvida como uma conversa e realizada com duas crianças para que as crianças se sentissem mais à vontade. Ao entrevistar as crianças em pares, estas estão mais confortáveis ao falar com outra criança e segundo Graue e Walsh (2003:141) “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas”. Durante esta conversa, o entrevistador deve dar liberdade de resposta à criança, “confiar na capacidade da criança para lhe ensinar quais das questões mais importantes a serem colocadas” estar consciente de que “as crianças nos ensinam aquilo que necessitamos de saber” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:21).

As entrevistas foram realizadas a quinze das vinte e cinco crianças do grupo de cinco anos com quem decorreu o estágio. Inicialmente a entrevista foi feita a dezasseis crianças, contudo, devido a uma falha do gravador uma das entrevistas não foi registada na sua totalidade e quando se realizou a repetição uma das crianças estava ausente. Assim, catorze crianças foram entrevistadas em pares e uma entrevistada individualmente. As crianças entrevistadas foram escolhidas aleatoriamente, visto que num grupo de vinte e cinco crianças existia a possibilidade de entrevistar apenas dezasseis. Aos pais e encarregados de educação foi entregue, com a devida antecedência, uma autorização (vide

apêndice 8) onde lhes foi explicado de forma sucinta o projeto de investigação.

Antes de se dar início a cada entrevista existiu o cuidado de explicar às crianças o que iria acontecer e quais as finalidades desta conversa. Assim, cabe ao investigador o papel de iniciar o tema e de dar a liberdade e autonomia à criança para responder às questões, contudo o investigador também deve assumir um papel de mediador, no sentido de não se afastar do guião orientador da entrevista. No que diz respeito à linguagem adaptada pelo entrevistador, esta deve ser cuidada, perceptível e adequada às características de cada criança.

Antes de iniciar cada entrevista houve um espaço para explicar o porquê do uso gravador. Algumas crianças estranharam a presença deste objeto, mostrando-se curiosas e por vezes intimidadas, no entanto, com o decorrer da “conversa” deixavam de atribuir tanto significado ao gravador. As entrevistas foram realizadas em dois locais, ambos bem conhecidos pelas crianças, a sala dos Cantinhos e a Sala das Expressões. Nas duas salas de atividades, houve a preocupação de me sentar junto a uma parede branca, para que assim as crianças centrassem a atenção no que era conversado. O tempo escolhido para a concretização da entrevista foi após a hora de almoço, no horário do dormitório. O ambiente esteve sempre calmo, não houve a preocupação com ruídos exteriores que perturbassem a concentração das crianças nem o seu discurso. Existiu o cuidado de privilegiar um local onde os entrevistados se sentissem seguros e um horário tranquilizante, pois segundo Bell (2004:144) realizar uma entrevista “quando o telefone toca constantemente ou quando batem à porta destrói qualquer possibilidade de manter uma conversa contínua”.

No que se refere à análise dos dados, o processo central é a “codificação e a categorização” (Coelho, 2005:233). Assim, as categorias surgem através das questões que são colocadas às crianças segundo as questões orientadoras da entrevista. Por sua vez, as subcategorias são baseadas nas propriedades. As propriedades são as transcrições das respostas das crianças, que especificam de forma clara a subcategoria. Segundo Coelho (2005:234), “É a partir deste processo de comparação constante dos incidentes que começam a ser geradas as propriedades de uma categoria”.

Através deste processo geraram-se quatro categorias: Razões para ir ao Jardim-de-Infância, Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância, Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância e Tomada de decisões no Jardim-de-Infância.

#### a) Razões para ir ao Jardim-de-Infância

**Quadro 4-** Categoria “Razões para ir ao Jardim-de-Infância

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Propriedades</b>
<b>Razões para ir ao Jardim-de-Infância</b>	Razões familiares e económicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para os pais terem de trabalhar, para poderem comprar coisas para nós” (Entrevista<sup>19</sup> 7)</li> <li>- “Trabalhar quando crescermos” (Ent. 7)</li> <li>- “Porque os pais não têm tempo” (Ent. 5)</li> </ul>
	Atividades realizadas no Jardim-de-Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Boas maneiras e portar-se bem...à mesa” (Ent. 8)</li> <li>- “E não bater” (Ent. 8)</li> <li>- “Para fazer jogos divertidos e podermos brincar” (Ent. 6)</li> <li>- “Para aprender coisas novas” (Ent. 5)</li> <li>- “Para aprender a ler e a escrever” (Ent. 1)</li> <li>- “Desenhamos, pintamos e fazemos a prenda do dia do pai e da mãe” (Ent. 2)</li> </ul>

<sup>19</sup> A abreviatura Ent. será, doravante, utilizada para designar a palavra “Entrevista”.

A categoria *Razões para ir ao Jardim-de-Infância* advém das respostas dadas pelas crianças à questão “Porque é que os meninos/meninas vão ao jardim-de-infância? ”Deste modo, surgem duas subcategorias que resultam desta categoria: *Razões familiares e económicas e atividades realizadas no jardim-de-infância*.

Quando questionadas sobre as razões de irem ao jardim-de-infância, as crianças apontaram, na grande maioria, duas respostas. Apresentaram razões do âmbito familiar e económico, dizendo que frequentam a Instituição para os pais poderem trabalhar ou para terem um emprego quando crescerem. Relativamente às razões relacionadas com atividades realizadas na Instituição, as crianças salientaram alguns processos de aprendizagem, como o ler e o escrever, “aprender coisas novas” e também referiram a aprendizagem de boas maneiras.

## b) Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância

**Quadro 5-** Categoria “Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância”

Categoria	Subcateg.	Propriedades
<b>Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância</b>	Brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Às mães e aos pais” (Ent. 1)</li> <li>- “Lutas... acontece brincar, acontece fazermos amigos, namorar” (Ent. 4)</li> <li>- “Vamos à rua, vamos ao coreto, vamos àquela rua [rua dos baloiços], brincamos nas salas” (Ent. 6)</li> <li>- “Na rua dos brinquedos” (Ent. 8)</li> <li>- “Brincamos à Rainha Má” (Ent. 8)</li> </ul>
	Aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “É assim, se nós nascemos ainda não sabemos nada, se não formos à escola para aprendermos alguma coisa, ficamos sem saber nada, sem saber escrever, sem saber ler...” (Ent. 6)</li> <li>- “Aprendem, fazem muitos trabalhos” (Ent. 8)</li> <li>- “Aprendemos a portar bem, a ter boas maneiras à mesa e não portar mal” (Ent. 8)</li> </ul>
	Trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Desenhos, recortamos coisas para colar” (Ent3)</li> <li>- “Pintar, escrever e fazer desenhos” (Ent. 5)</li> <li>- “Trabalhos dos passeios, das histórias às vezes, fazemos desenhos que nós queremos” (Ent. 6)</li> <li>- “Aqueles das mães virem aqui dizer as terras delas e dos avós [Passaporte](Ent. 8)</li> </ul>

A categoria *Finalidades de ir ao Jardim-de-Infância* acarreta várias respostas e sucede da resposta à questão “O que acontece no jardim-de-infância?”. Desta forma, resultam três subcategorias: *brincar*, *trabalhar* e *aprender* (vide apêndice 10).

Ao serem questionadas sobre a finalidade de irem ao jardim-de-infância, as respostas que se destacaram foram trabalhar e brincar, embora tenham



realçado também a importância de aprender. No que se refere ao brincar, as crianças centram as suas opiniões nos jogos de carácter lúdico e no brincar fora das salas. Relativamente à subcategoria aprender, destacam-se as aprendizagens do foro da leitura e da escrita e dos comportamentos pessoais e sociais. Algumas crianças referem-se à subcategoria trabalhar para salientar processos no âmbito da expressão Plástica e da Área do Conhecimento do Mundo.

### c) Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância

**Quadro 6-** Categoria “Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância”

Categoria	Subcategorias	Propriedades
Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância	Positivamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nós gostamos da rua dos brinquedos e do coreto, porque podemos levar os brinquedos” (Ent. 1)</li> <li>- “De fazer desenhos” (Ent. 1)</li> <li>- “Gosto de fazer a prenda do dia do pai e da mãe” (Ent. 2)</li> <li>- “As meninas é que gostam mais de brincar no coreto e os meninos gostam de jogar futebol” (Ent. 3)</li> <li>- “Desenhos, brincar ao chefe, às corridas e às vezes à ginástica” (Ent.4)</li> <li>- “Brincar nesta sala” [<i>sala dos cantinhos</i>] (Ent. 5)</li> <li>- “Eu gosto de desenhar, brincar, ir à rua dos baloiços” (Ent. 7)</li> <li>- “Eu gosto mais é de brincar com os meus amigos” (Ent. 8)</li> <li>- “Brincar à bola e nos livros, gosto muito de brincar à Rainha Má” (Ent. 8)</li> </ul>
	Negativamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nós gostamos de tudo” (Ent. 1)</li> <li>- “Os meninos gostam menos de pintar” (Ent. 3)</li> <li>- “Às vezes não gostam de brincar aos puzzles” (Ent. 5)</li> <li>- “Não gosto de estar muito tempo sentada no tapete” (Ent. 6)</li> <li>- “Eu gosto de fazer tudo na escola” (Ent. 7)</li> <li>- “Brincar na mercearia, na plástica não gosto dos livros, e nas ciências não gosto dos jogos” (Ent. 8)</li> </ul>

A categoria *Aprendizagens que a criança valoriza no Jardim-de-Infância*, vem no seguimento das questões “O que achas que os meninos/meninas gostam mais?, O que não gostam? E tu?”. As subcategorias apresentadas surgiram da questão orientadora tendo em conta que se pedia para as crianças distinguirem o que gostam mais do que gostam menos. Nesta linha, as respostas obtidas foram diversas e as subcategorias dividiram-se em aprendizagens valorizadas *positiva* e *negativamente*. No que comporta às aprendizagens valorizadas positivamente, a grande maioria das crianças referem motivos relacionados com brincar. Referindo que gostam de “brincar com os amigos” e com os brinquedos que levam de casa. Por outro lado, quando abordadas sobre as aprendizagens que valorizam negativamente algumas das crianças mencionam que gostam de tudo, contudo, um das crianças indicou no que menos gosta em cada sala “Brincar na mercearia, na plástica não gosto dos livros e, nas ciências não gosto dos jogos”.

#### d) Tomada de decisões no Jardim-de-Infância

**Quadro 7-** Categoria “Tomada de decisões no Jardim-de-Infância”

Categoria	Subcat.	Propriedades
<b>Tomada de decisão no Jardim-de-Infância</b>	Criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Às vezes escolhemos todos em grupo” (Ent. 1)</li> <li>- “Nós decidimos o que fazemos nos desenhos” (Ent. 3)</li> <li>- “Decidimos o que queremos brincar” (Ent. 5)</li> <li>- “Nós às vezes escolhemos quem é que quer ficar na sala ou na rua” (Ent. 8)</li> <li>- “Decidimos com votos” (Ent. 8)</li> </ul>
	Adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A Alexandra” [Coordenadora Pedagógica] (Ent.2)</li> <li>- “A Ana [Educadora], a Rute [Auxiliar AE], tu [Anabela] e a Inês [estagiárias] (Ent. 4)</li> </ul>

A categoria *Tomada de decisões no Jardim-de-Infância* surge da questão “Quem decide o que acontece no jardim-de-infância?” e as respostas obtidas seguiram a mesma linha de pensamento. As subcategorias apresentadas relacionam-se com as respostas das crianças. Assim, estas consideram que tanto o *adulto* como as *crianças* têm poder de decisão.

Relativamente a si própria e às outras crianças, as crianças mencionam, que decidem nas suas brincadeiras, desenhos e tomam decisões em grupo, através de votos. No que diz respeito ao adulto, as respostas foram consensuais, referindo que quem decide é a educadora e a auxiliar, algumas crianças também se referiram às estagiárias.

#### **e) Para concluir...**

Após a análise dos dados conclui-se que o brincar é a atividade que as crianças atribuem maior importância. Durante as entrevistas foi visível o entusiasmo das crianças quando se referiam ao brincar. No entanto, estas não deixam de realçar outros processos de aprendizagem, como o trabalhar e o aprender. As crianças valorizam a leitura e a escrita, a expressão plástica e o conhecimento do mundo. É evidente, ao longo das entrevistas, que a educadora proporciona experiências de aprendizagem que envolvem o brincar.

No que se refere à tomada de decisão, os entrevistados têm consciência que estão envolvidos neste processo e que existem momentos de partilha deste poder. As crianças também valorizaram bastante a participação neste estudo. Mostraram-se entusiasmados por saberem que tinham um papel fulcral e essencial no processo deste trabalho.

Outro facto de realçar é o resultado das entrevistas serem realizadas em pares. As crianças conversam entre si ao longo da entrevista, completam-se e corrigem-se umas às outras. Por fim, é essencial uma escuta ativa das vozes das crianças, pois, como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2008:27) é uma forma de “melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos”.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





**Não se pretende que a educação pré-escolar “se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que se garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.”**

**Ministério da Educação, 1997:95**

---

Este Relatório foi elaborado com o intuito de narrar o estágio pedagógico e as experiências mais significativas e enriquecedoras durante estes sete meses. O estágio desenvolvido foi o mais significativo e aguardado ao longo dos quatro anos de formação devido à sua duração.

As experiências que vivenciei ao longo desta prática pedagógica levaram-me a crescer enquanto pessoa e futura profissional de educação pré-escolar, permitindo a aquisição e interligação de novos conhecimentos. Uma das maiores dificuldades com que me deparei foi na interligação das várias áreas de conteúdo, ou seja, na transição entre a teoria e a prática.

Ao longo do estágio foram várias as aprendizagens que adquiri, não só com a educadora cooperante e com a auxiliar de educação, mas também com toda a equipa educativa e, sobretudo, com as vinte e cinco crianças que me deram a oportunidade única de poder explorar com elas.

A escolha das experiências-chave tentam não só espelhar as aprendizagens mais significativas que realizei, mas também o meu percurso ao longo dos sete meses de estágio.

O tema de investigação tornou-se muito pertinente no desenrolar do estágio. É muito importante que o educador de infância conheça as características e especificidades de cada criança e que saiba como tornar

as experiências de aprendizagens significativas. No meu entender, o SAC e a investigação complementam-se, sendo um espelho do grupo. As respostas das crianças, tanto na entrevista como na realização da ficha 2G, assemelham-se. As crianças enfatizam o brincar, evidenciando-o como algo que lhes é permitido fazer livremente.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define como princípio geral “que a educação pré-escolar é a primeira etapa ao longo da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário”.

O percurso percorrido durante os sete meses de estágio contribuiu para a minha evolução profissional e pessoal. Ajudou-me a complementar os saberes adquiridos nas várias disciplinas, o que foi vivenciado e aprendido na prática com os conhecimentos que foram aprofundados para a realização deste relatório.

Para além de gestor do currículo, o papel do educador é de responder aos interesses e necessidades das crianças, ouvindo sempre as suas vozes e tendo como superior interesse o seu bem-estar e segurança, para que assim “Façamos felizes as crianças da nossa terra!” (Professor Bissaya Barreto).

Antes de iniciar a sua prática, o educador necessita de fundamentar as suas escolhas, organizando o ambiente educativo, definindo estratégias de observação e avaliação de cada criança e do grupo. Neste processo, deve procurar integrar os conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de cada criança, tendo sempre presente a importância do brincar. Ao organizar a sua prática profissional, o agente educativo

também deve ter em atenção quais as estratégias que vai utilizar para envolver as famílias no dia-a-dia do jardim-de-infância.

**“Eu posso acrescentar que é necessário amar as nossas crianças mais  
que as técnicas, que os instrumentos, que as experiências;  
o que não significa que se desvalorize estas coisas.  
Significa que devemos colocar tudo ao dispor  
da criança, e não da nossa vaidade,  
do nosso prestígio.”**

**Bruno Ciari, 1981 (citado por Marcano, 2000:162)**



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- ✓ Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2006). *Cooperação Família-Escola: Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. Lisboa.
- ✓ Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora. São Paulo.
- ✓ Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva. Viseu.
- ✓ Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa; Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Coelho, A.M.S. (2005). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 437 pp.
- ✓ Decreto-Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República n.º34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio, Diário da República n.º102 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto *Ministério Da Educação e Ministério Da Solidariedade e Segurança Social*. Lisboa.
- ✓ DeVries, R e Zan, B (1998). *A Ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed Editora. Porto Alegre.

✓Ferreira, D. (2010, Agosto). O direito de brincar. *Cadernos de Educação de Infância* nº90, pp. 12 – 13.

✓Figueiredo, A. (2010, Agosto). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância* nº 90, pp. 35-37.

✓ Gaspar, M. (2010, Agosto). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância* nº90 , pp. 8 – 10.

✓ Gomes, B. (2010, Agosto). Vamos falar de... A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância* nº90 , pp. 45-46.

✓Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

✓Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.º Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

✓Horn, M.G.S. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas – A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Artmed Editora. Porto Alegre.

✓ Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. 2.º Edição. Fundação. Calouste. Gulbenkian. Lisboa.

✓Marcano, B.T. (2000). *Talleres Integrales en educación infantil*, 2ª edición. Ediciones de la Torre. Madrid.

✓ Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.



- ✓ Ministério da Educação. (2005). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- ✓ Ministério da Educação. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens*. Integrar. ME. Lisboa.
- ✓ Moyles, J.R. (2006). *A Excelência do Brincar*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M. e Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed. São Paulo.
- ✓ Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora. Porto.
- ✓ Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. 4.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ Recomendação n.º3/2011, (2.ª série), CNE. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República n.º79 – 21 de Abril de 2011.

✓Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

✓Unicef.(1990)*A Convenção sobre os Direitos da Crianças*. Portugal.

✓ Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

✓ Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. 1ª Edição. Texto Editores. Lisboa.

✓ Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Psiquilibrios Edições. Braga.

## **ANEXOS**



**Anexo 1****Quadro 1** – Rotina Diária da Instituição

Horas	Rotina Diária
07h45 – 09h00	Acolhimento
09h00 – 12h00	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
12h00 – 16h00	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, sono e lanche
16h00 – 17h30	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
17h30 – 18h00	Atividades em Grande Grupo
18h00 – 18h30	Extensão de horário

## Anexo 2

### Quadro 2 - Plano Semanal de Atividades Pedagógicas para a valência de Creche

#### PLANO SEMANAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Grupo:

Data:

Hora	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
8h00	Acolhimento: Conversas Informais, Canções, Jogos				
9h00					
11h00	Atividades de Rotina diária: Momentos de higiene, almoço, sono e lanche				
15h00					
17h30	Brincadeiras em grande grupo				
18h00	Saída				

**Anexo 3****Quadro 3** - Plano Semanal de Atividades Pedagógicas para a valência de Jardim de Infância**PLANO SEMANAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS**

Grupo:

Data:

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h00	Acolhimento: Conversas Informais, Canções, Jogos				
9h00	Cantinhos	Salão	Expressões	Cantinhos	Ciências / Tecnologias
10h30	Expressões	Salão	Ciências / Tecnologias	Expressões	Cantinhos
12h30	Atividades de Rotina diária: Momentos de higiene, almoço, sono e lanche				
15h30	Ciências / Tecnologias	Expressões	Cantinhos	Ciências / Tecnologias	Expressões
17h30	Atividades de Rotina diária: Canções, Jogos				
18h	Saída				

## Anexo 4

### Ficha 3G

<b>Ações para o período:</b> _____		<b>Grupo:</b> _____
<b>Prioridades<sup>20</sup>:</b> <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspetos		
<b>OBJECTIVOS</b> (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	Ao analisar a ficha 2G, o único aspeto que poderia querer alcançar, se fosse aplicada a presente etapa, seria a redução de conflitos, tendo em conta o comportamento agressivo de uma das crianças do grupo.	
<b>Âmbito</b>	<b>Intenções/necessidades de mudança</b>	<b>Iniciativas/Ações concretas a desenvolver</b>
<b>OFERTA EDUCATIVA</b>		
<b>CLIMA DE GRUPO</b>		
<b>ESPAÇO PARA INICIATIVA</b>		
<b>ORGANIZAÇÃO</b>		
<b>ESTILO DO ADULTO</b>		
<b>OBSERVAÇÕES</b>		

<sup>20</sup> Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.



## **APÊNDICES**



## Apêndice 1

**Quadro 4-** Calendarização do Miniprojecto "Com Henrique pelas Regiões de Portugal Continental"

### Calendarização do Miniprojecto "Com Henrique pelas Regiões de Portugal Continental"

<b>28de março</b>	- Leitura do livro "O incrível rapaz que comia livros" - Exploração da região Beira Litoral e Interior
<b>29 de março</b>	- Exploração da região Estremadura e Ribatejo
<b>30 de março</b>	- Exploração da região do Alentejo
<b>5 de abril</b>	- Exploração das regiões Algarve, Entre Douro e Minho e Trás – os – Montes e Alto Douro

## Apêndice 2

**Quadro 2-** Calendarização do Projeto “As Tradições Académicas”

### **Calendarização do Projeto “As Tradições Académicas”**

<b>13de abril</b>	- Visita à Universidade de Coimbra e realização da rede temática
<b>18de abril</b>	- Diálogo sobre o traje académico - Início da construção dos bonecos
<b>19de abril</b>	- Diálogo sobre a Festa das Latas - Continuação da construção dos bonecos
<b>20de abril</b>	- Realização das insígnias em pano-cru para levar ao Cortejo dos Pequenitos
<b>26de abril</b>	- Jogos relacionados com tradições académicas - Diálogo sobre as fitas académicas
<b>27de abril</b>	- Pintura dos bonecos - Sessão de relaxamento - Cortejo dos Pequenitos
<b>2 de maio</b>	- Continuação da elaboração dos bonecos
<b>3 de maio</b>	- Realização das caixas para embrulhar os bonecos para o dia da Mãe
<b>4 de maio</b>	- Decisão sobre que fazer para divulgar o projeto
<b>9 de maio</b>	- Início da elaboração dos guiões para o “Telejornal”
<b>10 de maio</b>	- Visita à Academia DolceVita com um encarregado de educação
<b>11 de maio</b>	- Visita de um encarregado de educação para falar sobre as Tunas
<b>16 de maio</b>	- Início das gravações do “Telejornal”
<b>17 de maio</b>	- Continuação das gravações
<b>18 de maio</b>	- Divulgação do projeto à comunidade educativa
<b>24 de maio</b>	- Avaliação do projeto pelas crianças

## Apêndice 3

## Ficha 1G

<b>Jardim de Infância:</b> <b>Grupo: 5 anos</b> <b>N.º total de Crianças: 25</b> <b>N.º de adultos: 2 + 2 (Educadora, auxiliar e estagiárias)</b> <b>Semana de: 21 Novembro a 11 Dezembro</b> <b>Observador: Anabela Inácio</b>				
N.	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	L.A.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	Mostrou-se interessada e concentrada no desenho que estava a pintar, o seu bem-estar era visível pela expressão e postura adotada.
2	A.M.M.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 4 ⑤ ?	Apresenta-se sempre muito implicada em todas as aprendizagens em que está envolvida, não se distraindo facilmente. É uma criança muito responsável e flexível que testa o limite das suas capacidades.
3	S.C.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 4 ⑤ ?	Irradia felicidade e tranquilidade, desfrutando ao máximo a aprendizagem em questão. A implicação é alta, mostrando-se muito perfeccionista, demorando o tempo necessário para concluir a pintura com sucesso.

4	J.D.	<p>①</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>①</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>É uma criança que se implica muito pouco nas tarefas individuais e em grupo, não se concentra e distrai-se facilmente. A sua atividade mental e criatividade também são baixas.</p> <p>O seu olhar é vago, sendo uma criança um pouco tensa.</p> <p>Tenta estar sempre em contacto com o adulto, afastando-se por vezes das outras crianças. Na maioria das vezes necessita da ajuda do educador.</p>
5	B.C.	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>⑤</p> <p>?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>⑤</p> <p>?</p>	<p>Como em todas as experiências de aprendizagem, está à vontade, sentindo-se bem e feliz. Tem muita confiança em si mesma, adaptando-se a novas situações. É criativa e interessada, mantendo-se muito tempo na tarefa.</p>
6	A.M.	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>④</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>④</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>Em geral é uma criança feliz, com auto - confiança. Na tarefa em questão, esteve pouco concentrada e sem capacidade para se manter muito tempo na mesma. É muito</p>

				comunicativa, tendo uma boa relação com as crianças e educadora.
7	B.C.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 ③ 4 5 ?	Falta muito, no entanto, é uma criança espontânea, com muita autoestima e com uma concentração mediana.
8	C.	1 2 ③ 4 5 ?	1 2 ③ 4 5 ?	Por vezes apresenta pouco bem-estar. Quando se tem de sentar no tapete não consegue pedir um espaço aos colegas, sentindo pouca “à vontade”. Distrai-se com facilidade e por vezes parece não entender o que lhe é transmitido.
9	S.V.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	Muito implicada e concentrada na conversa sobre o Natal, o seu bem-estar e felicidade eram notáveis. Comunica e brinca muito com todos os amigos. É uma criança feliz.
10	T.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 4 ⑤ ?	Muito participativo e concentrado. Nos jogos de construção está sempre implicado, desfrutando plenamente da exploração. Durante esta observação, um dos

				seus amigos, sem querer, derrubou a construção e foi visível no “T.” a sua irritação e frustração. Tem muita energia, autoestima e uma ótima relação com todas as crianças e adultos.
11	X.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	Durante esta observação, o “X.” estava muito absorvido e empenhado, esboçando vários sorrisos. No fim do dia queria mostrar à mãe o trabalho que desenvolveu. Em geral, é uma criança que revela felicidade, sentindo que faz parte do grupo a que pertence.
12	M.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 4 ⑤ ?	É uma criança calma e tranquila que transmite alegria. Ao desenvolver a prenda de Natal, sorriu bastante, mostrando-se muito concentrado e interessado, querendo manter-se o tempo necessário na tarefa para que esta fica-se perfeita.
13	D.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 4 ⑤ ?	É uma criança muito ativa, com muita energia e que sente que pertence ao grupo. Na experiência de aprendizagem de



				matemática esteve sempre pronto a responder, demonstrando uma boa atividade mental. O D. manteve-se sempre concentrado, funcionando no limite mais elevado das suas capacidades.
14	F.J.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	Muito perfeccionista, concentrando-se bastante no recorte. No geral, é uma criança flexível que se adapta facilmente a qualquer tarefa. Tem uma ótima relação com todo o grupo.
15	L.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 ④ 5 ?	O “L.” é muito tranquilo e alegre, diverte-se bastante a brincar no espaço exterior com os restantes amigos. Tem uma boa autoconfiança e à vontade, demonstrando muita implicação em todas as experiências em que está envolvido.
16	M.R.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 ③ 4 5 ?	É uma criança feliz e com energia mas que tem uma autoconfiança mediana. Relaciona-se muito bem com as outras crianças e adultos.

17	M.L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito tranquila, por vezes não se sente totalmente à vontade, mas tem uma boa relação com o grupo, sentindo-se feliz. Quando se envolve nas tarefas concentra-se e empenha-se facilmente.
18	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tem uma boa relação com todo o grupo, mas em especial com as meninas, diverte-se bastante, mostrando-se feliz. Por vezes demora algum tempo para se concentrar, no entanto é muito interessada.
19	C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apesar de mostrar interesse nas experiências desenvolvidas, tem algumas dificuldades em concentrar-se, distraindo-se com facilidade.
20	M.F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	É uma criança muito inteligente, confiante e aberta a novas experiências. Não se distrai facilmente, ou seja, é motivada e explora todo o contexto. Irradia alegria e vitalidade.

21	S.S.	1 2 ③ 4 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	É uma criança muito protetora e amiga que transmite tranquilidade. Adapta-se facilmente a novas experiências, sendo flexível e motivada.
22	G.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 ④ 5 ?	Tem uma boa relação com todo o grupo, mostra-se sempre muito à vontade e interessado no que participa. Por vezes desconcentra-se facilmente, mas consegue desfrutar de toda a experiência. É uma criança feliz e tranquila.
23	R.C.	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	É muito espontânea, mostrando-se flexível e aberta a novos desafios. Irradia confiança e felicidade, mostrando-se na maioria das vezes concentrado e motivado para levar a sua tarefa até ao fim.
24	A.S.	1 2 3 4 ⑤ ?	1 2 3 4 ⑤ ?	Tem uma ótima relação com os amigos e educadora, sendo vulnerável e flexível. É uma criança espontânea e que se mostra à vontade. Sorri bastante e tem uma autoconfiança elevada.

25	S.P.	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>?</p>	<p>É uma criança com muita energia e vitalidade, contudo tem alguma dificuldade em concentrar-se, mas quando o faz interessa-se e mostra-se flexível e aberto a novas experiências. É muito espontâneo e capaz de se defender.</p>
----	------	---	---	--

## Apêndice 4

**Gráfico 1** – Análise dos níveis de bem-estar emocional e implicação



## Apêndice 5

**Gráfico 2-** Análise dos níveis de Bem-Estar Emocional



## Apêndice 6

**Gráfico 3** – Análise dos níveis de Implicação



## Apêndice 7

### Ficha 2G

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação estabelecida entre: educadora e crianças, auxiliar e crianças, educadora e auxiliar, crianças e crianças e com toda a restante instituição.</li> <li>• Interação família e instituição.</li> <li>• A autonomia e à vontade das crianças visível na forma como circulam pela Casa, interação com os adultos e com as outras crianças.</li> <li>• Sentido de pertença ao grupo e capacidade de comunicação em grande e pequeno grupo.</li> <li>• As crianças escolhem sem conflitos onde e com quem brincam.</li> <li>• É proporcionado às crianças aquilo que elas mais gostam de fazer (brincar).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação de comportamentos agressivos e desestabilizadores por parte de uma das crianças.</li> <li>• Uma das crianças interage pouco com o restante grupo e não consegue estruturar frases, contudo, a evolução desta criança é notável desde a aplicação da ficha 1G.</li> <li>• Preocupa-me o facto de uma criança relacionar-se mais com uma criança do que com o restante grupo, acabando por se isolar quando este elemento não está presente.</li> </ul>



ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p><b>1. Ambiente estimulante</b> (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A instituição é abonada de materiais e equipamentos que proporcionam boas experiências às crianças, entre eles encontra-se o parque infantil, o espaço exterior ajardinado com coreto, a horta, a floresta e as salas bem equipada com muita variedade de materiais à disposição das crianças.</p>	<p><b>1. Ambiente empobrecido</b> (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p><b>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo</b> (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>As crianças sentem-se parte do grupo e a conversa matinal, oportunidade de ouvir e ser ouvido e expressão de sentimentos contribuem para esse efeito.</p>	<p><b>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo</b> (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantém contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p><b>3. Espaço para iniciativa</b> (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>	<p><b>3. Falta de oportunidade para iniciativa</b> (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na</p>

	negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)
As crianças têm espaço para partilhar novidades, negociar tomadas de decisão e regras.	
<b>4. Organização eficiente</b> (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)	<b>4. Organização insuficiente</b> (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)
Como a instituição se rege pelo sistema rotativo os momentos “vazios” são raros e a educadora planifica segundo a sala em que vai estar.	
<b>5. Estilo do adulto adequado</b> (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)	<b>5. Estilo do adulto inadequado</b> (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)
A educadora dá muito às relações humanas, dizendo todos os dias às crianças que gosta delas. Confia no grupo, dando-lhes responsabilidades. Dá poder de escolha às crianças, podem decidir o que querem fazer. Ouve as crianças.	

<b>Fatores inerentes à criança</b> (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	<b>Circunstâncias excepcionais</b> (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)	<b>Fatores inerentes à criança</b> (doença, crise familiar, etc)	<b>Circunstâncias excepcionais</b> (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)
	Ida ao lar Visita das mães à sala para dar a conhecer a sua terra natal		

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar</li> <li>• Coreto</li> <li>• Sala dos cantinhos</li> <li>• “Rua” dos baloiços (parque infantil)</li> <li>• “Gosto da Ana (educadora), da Rute (auxiliar), de ti e da Inês (estagiárias)”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biblioteca das salas</li> <li>• Nada, gosto de tudo</li> </ul>
<b>Interesses ou desejos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefone na sala dos cantinhos</li> <li>• Jogos de <i>Playstation</i></li> </ul>	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Caraterísticas/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação das famílias no Jardim-de-Infância (muito interesse em acompanhar as aprendizagens dos filhos)</li> <li>• A instituição situa-se junto a um local onde é realizada uma feira duas vezes por mês</li> <li>• O grupo mantém contacto com um grupo de idosos que frequentam o lar da mesma freguesia da instituição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto curricular de sala é “Minha cidade, meu país” e vai ao encontro dos interesses das crianças.</li> </ul>

## Apêndice 8

Coimbra, 9 de Março de 2012

Exmos Encarregados de Educação,

Na qualidade de estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio pedir a autorização para entrevistar o seu educando e, assim, fazer um registo áudio das respostas obtidas.

Esta entrevista insere-se num projeto de investigação que tem como objetivo entender “As perspetivas das crianças acerca do Jardim-de-Infância”.

É de salientar que em momento algum o seu educando será identificado, deste modo, as respostas permanecerão no anonimato, sendo utilizadas apenas para o projeto.

Atenciosamente,

As estagiárias,  
Anabela Inácio  
Inês Rodrigues



-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do educando \_\_\_\_\_, declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu filho a ser entrevistado.

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

O Encarregado de Educação

## **Apêndice 9**

### **Entrevista 1**

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vão à escola?

**R. e S.-** Para aprender.

**R.-** Para aprender mais.

**Entrevistador-** O que é aprender?

**S.-** É aprender o que as professoras dizem.

**Entrevistador-** É preciso vir à escola?

**S.-** Sim, porque tem de ser, é para aprender a ler e a escrever.

**Entrevistador-** Mas já sabes ler S?

**S.-** Algumas coisas, o meu nome e as minhas coisas.

**Entrevistador-** O que é que acontece aqui na escola? O que é que os meninos e as meninas fazem?

**S.-** Brincamos.

**Entrevistador--** Brincam a quê?

**S.-** Às mães e aos pais.

**R.-** À rainha má.

**S.-** Às princesas e aos príncipes.

**Entrevistador-** E só brincámos?

**R.-** E trabalhámos.

**Entrevistador-** E o que é trabalhar?

**S.-** É fazer coisas bonitas.

**Entrevistador-** E que coisas bonitas é que costumamos fazer?

**R.-** É desenhar.

**S.-** Bonecos.

**R. e S.-** Trabalhamos com o sítio e com os desenhos.

**Entrevistador-** O que é que fazemos mais? Temos três salas.

**R.-** Pintamos como hoje.

**S.-** Mas não fazemos todos os dias com aquele papel.

**Entrevistador-**Fazemos com o quê?

**S.-** Fazemos com aquelas folhas quadradas.

**Entrevistador-**Fazemos mais coisas importantes?

**S.-** Trabalhos na rua, fazemos trabalhos dois ou três de cada vez nas mesas.

**Entrevistador-**O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam mais de fazer?

**S.-** Os meninos gostam mais de fazer algumas coisas que as meninas não gostam.

**Entrevistador-**Consegues explicar melhor?

**R.-** Gostam de brincar à rainha má.

**S.-** Eu gosto muito.

**S.-** Nós gostamos da rua dos brinquedos e do coreto, porque podemos levar os brinquedos.

**Entrevistador-**Para além disso, o que é que gostam mais de fazer?

**R. e S.-** Trabalhar.

**Entrevistador-**A quê?

**S.-** Trabalhar às coisas todas.

**Entrevistador-**O que são essas coisas? Dá-me exemplos de coisas.

**S.-** Fazer bonecos.

**R.-** Eu gosto mais de trabalhar também.

**Entrevistador-**E de trabalhar, o que é que gostas mais de fazer?

**R.-** De fazer desenhos.

**Entrevistador-**E sem ser isso, há mais alguma coisa?

**R. e S.-** Não.

**Entrevistador**-E menos? O que acham que eles não gostam de fazer?

**S.**- Nós gostamos de tudo.

**Entrevistador**-Não existe nada que não gostem?

**R. e S.**- Não.

**Entrevistador**- E tu S, o que gostas mais de fazer?

**S.**- Tudo.

**Entrevistador**-Há alguma coisa que tu não gostes de fazer?

**S.**-Não.

**Entrevistador**-E tu R, o que é que gostas mais de fazer?

**R.**-De fazer desenhos.

**Entrevistador**-E menos?

**R.**-Brincar.

**Entrevistador**-Não gostas de brincar?

**S.**-Gosta, ele brinca sempre connosco e com a M.

**Entrevistador**-E há alguma coisa que tu gostes menos de fazer?

**R.**-Não.

**Entrevistador**-E quem é que vocês acham que decide o que acontece aqui na escola?

**R.**-A Ana.*[Educadora]*

**S.**-E a Rute.*[Auxiliar de Ação Educativa]*

**Entrevistador**-E mais?

**R.**-As outras professoras.

**Entrevistador**-Há mais alguém que decide? Vocês decidem?

**S.**-Algumas coisas e a Ana deixa.

**Entrevistador**-E tu R, o que achas?

**R.**-O mesmo que o S.

**Entrevistador**-O que é que ele disse?

**R.**-Não percebi.



**Entrevistador-**Quem é que tu achas que escolhe as coisas? Vocês escolhem todos em grupo?

**R.-**Às vezes escolhemos todos em grupo, e às vezes a Ana e a Rute.

## Entrevista 2

**Entrevistador**-Porque é que os meninos vão ao Jardim de Infância? O que acham que os meninos vão fazer ao Jardim-de-infância?

**B.C.**- Vêm brincar.

**L.**-E trabalhar.

**Entrevistador**-Acham que é preciso vir à escola?

**L.**-Sim.

**Entrevistador**-Porquê?

**L.**- Temos de trabalhar e brincar.

**B.C.**- E não podemos faltar à escola.

**L.**- Só podemos faltar à escola no fim de semana. E quando estamos de férias.

**Entrevistador**-E porque é que vêm à escola?

**L.**- Porque gostam.

**Entrevistador**-O que é trabalhar? Disseste que eles vinham para trabalhar.

**L.**- Desenhamos, pintamos e fazemos a prenda do dia do pai e da mãe.

**B.C.**- Fazemos plasticina.

**Entrevistador**-O que é que vocês gostam mais de fazer na escola?

**L. e B.C.**- Gosto mais de fazer a prenda do dia do pai e da mãe.

**Entrevistador**-O que é que acontece no dia-a-dia do Jardim-de-Infância?

**B.C.**- Brincamos.

**L.**- Trabalhamos.

**Entrevistador**- O que é que os meninos e as meninas não gostam de fazer?

**L.**- O X. não gosta de brincar.*[risos]*

**Entrevistador**- O X. não gosta de brincar?

**L.-** Sim.

**Entrevistador-** E tu BC, o que é que gostas menos de fazer?

**L.-** Lá em casa ajudo a mãe a fazer o jantar *[desvio da conversa]*

**Entrevistador-** E tu gostas?

**L.-** Sim.

**B.C.-** Eu também ajudo, quando a minha mãe pede ajuda para fazer a cama eu ajudo.

**Entrevistador-** Muito bem B.C. Então e o que é que tu gostas menos de fazer?

**L.-** Eu gosto da escola.

**Entrevistador-** Não há nada que vocês não gostem de fazer?

**L. e B.C.-** Não.

**Entrevistador-** E quem é que decide as coisas aqui na escola?

**L.-** As professoras.

**B.C.-** A Alexandra. *[Coordenadora Pedagógica]*

### Entrevista 3

**Entrevistador**-Porque é que os meninos vão à escola?

**F.-** Porque gostam.

**Entrevistador**-Porque gostam?

**F.-** Sim, porque gostam de fazer coisas.

**Entrevistador**-E que coisas é que eles gostam de fazer?

**F.-** Trabalhos.

**M.M.-** Brincar.

**Entrevistador**-E acham que é mesmo preciso vir à escola?

**F.-** Eu acho que sim.

**Entrevistador**-Porquê?

**M.M.-** Porque...para fazermos os trabalhos.

**F.-** Alguns não vêm à escola e os outros é que têm de fazer os trabalhos.

**Entrevistador**-Vocês conseguem-me explicar melhor que trabalhos são esses? Que trabalhos é que fazem cá na escola?

**F.-** Desenhos, recortamos coisas para colar.

**Entrevistador**-O que é que os meninos e as meninas fazem? Brincam a quê?

**F.-** Às mães e aos pais, aos primos e às primas, aos manos e às manas e aos bebés.

**Entrevistador**-Trabalham a quê? O que é trabalhar?

**F.-** Trabalhar é fazer coisas.

**Entrevistador**-Que coisas é que costumamos fazer?

**F.-** Desenhos.

**M.M.-** Colagens e recortes.

**Entrevistador**-Mais alguma coisa?

**F.-** Fazemos quase sempre coisas iguais.

**Entrevistador**-Achas que ontem foi um dia igual?

**F.**- Não, porque fomos ao lar.

**Entrevistador**-E mais? O que é que fizemos durante o dia?

**F. e M.M.**- Fizemos massagens de chocolate.

**Entrevistador**-O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam de fazer na escola?

**F.**- Jogar futebol.

**M.M.**- Os meninos é que gostam, as meninas...

**F.**- As meninas é que gostam mais de brincar no coreto e os meninos de jogar futebol.

**M.M.**- E as meninas gostam mais de pinturas.

**Entrevistador**-E para além disso, o que é que vocês acham que eles gostam mais de fazer? Por exemplo, quando estamos dentro da sala.

**F.**- As meninas gostam de pintar.

**M.M.**- E recortes.

**Entrevistador**-Mas por exemplo nas ciências não fazemos só recortes.

**F.**- Pois, só aqui [*sala das expressões*]/é que podemos fazer recortes.

**Entrevistador**-Isto é aqui. E nas ciências?

**F.**- Não se pode fazer nada.

**Entrevistador**-O quê? Não se pode fazer nada?

**F.**- Só brincar e mais nada.

**M.M.**- Só desenhar.

**Entrevistador**-E o que é que os meninos gostam menos de fazer?

**M.M.**- Os meninos gostam menos de pintar.

**Entrevistador**-Então e vocês? M, o que é que gostas mais de fazer?

**M.M.**-De pintar.

**Entrevistador**-E menos?

**M.M.**- De jogar à bola.

**Entrevistador**-E tu F?

**F.**- Eu gosto mais de jogar futebol e gosto menos de brincar na sala.

**Entrevistador**-Quem é que vocês acham que decide aqui na escola?

**F.**- Quem é que manda? A Rute e a Ana, mas a Ana é que fica menos tempo aqui, a Rute é a que fica mais.

**Entrevistador**-São horários diferentes.

**M.M.**- Não, ficam as duas a mesma coisa porque a Ana entra primeiro que a Rute.

**Entrevistador**-A Ana vai-se embora antes da Rute M.M.? E vocês decidem?

**F.**- Nós decidimos o que fazemos nos desenhos.

#### **Entrevista 4**

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vão à escola?

**T.-** Porque é muito importante.

**Entrevistador-** Porque é que é muito importante?

**T.-** Porque há trabalhos novos, coisas novas.

**Entrevistador-** E é preciso vir à escola?

**T.-** É.

**Entrevistador-** Porquê?

**T.-** Porque é muito muito importante fazer trabalhos, ajudar as pessoas que faltam. Se nós faltarmos muitas vezes somos uns “faltãos”.

**Entrevistador-** Porque é importante?

**T.-** Porque há trabalhos muito novos que nós não sabemos quais são.

**Entrevistador-** É para aprender?

**T.-** Sim.

**Entrevistador-** Então, e diz-me o que é que acontece na escola?

**T.-** Acontecem muitas coisas.

**Entrevistador-** Como por exemplo?

**T.-** Lutas ... acontece brincar, acontece fazermos amigos, namorar. Namorar é muito, muito importante.

**Entrevistador-** O que é que os meninos e as meninas fazem aqui na escola?

**T.-** Ok...os meninos?

**Entrevistador-** E as meninas...

**T.-**As meninas estão sempre a brincar às coisas das Winks...são feiticeiras boas. Os rapazes gostam de brincar a coisas que tu não conheces muito bem.

**Entrevistador-** A quê? Se calhar sei...

**T.-Invisibells...** faltam-me dez.

**Entrevistador-** E sem ser isso, o que fazem?

**T.-** Tudo coisas importantes ... jogar à bola.

**Entrevistador-** E mais alguma coisa?

**T.-** Claro que sim .... Trabalhos.

**Entrevistador-** Que trabalhos fazemos?

**T.-***[desviou a conversa]*

**Entrevistador-** O que achas que os meninos e as meninas mais gostam de fazer?

**T.-** Brincar e trabalhar.

**Entrevistador-** Trabalhar a fazer o quê?

**T.-** Desenhos, brincar ao chefe, às corridas e às vezes à ginástica.

**Entrevistador-** A ginástica do salão?

**T.-** Sim.

**Entrevistador-** E o que é que os meninos não gostam de fazer?

**T.-** Os rapazes?

**Entrevistador-** E as raparigas,...

**T.-** As raparigas gostam de tudo.

**Entrevistador-** E os rapazes, também gostam de tudo?

**T.-** Não.

**Entrevistador-** O que é que eles gostam menos de fazer?

**T.-** Brincar às Winks. Os meninos só gostam de Invisibells

**Entrevistador-** O que é que tu gostas mais de fazer T.?

**T.-** Eu adoro brincar, trabalhar, ficar a aspirar o chão, descansar e ver um bocadinho de televisão.

**Entrevistador-** Algumas coisas são em casa. E aqui na escola?

**T.-** Gosto muito de correr e jogar futebol.

**Entrevistador-**Aqui na escola quem é que decide?



**T.-** A Ana, a Rute, tu e a Inês.

**Entrevistador-** E vocês decidem?

**T.-** Sim...nas brincadeiras.

## Entrevista 5

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vão à escola?

**X.-** Porque gostam de brincar na rua.

**Entrevistador-** Porque é quer os meninos e as meninas vão à escola D.?

**D.-** Porque os pais não têm tempo.

**Entrevistador-** É preciso vir à escola?

**X.-** É.

**Entrevistador-** Porquê?

**X.-** Para aprender novas coisas.

**Entrevistador-** O que é que é aprender?

**X.-** Aprender a ler, escrever palavras.

**Entrevistador-** Porque é que vimos à escola?

Para que vimos?

**X.-** Para brincar, trabalhar... Às vezes aprendemos muitas coisas novas, alguns meninos vão à piscina e mais nada.

**Entrevistador-** O que é que acontece aqui na escola?

**X.-** Brinca-se.

**D.-** Trabalha-se.

**Entrevistador-** Trabalha-se a quê?

**X.-** Algumas coisas.

**Entrevistador-** Podes explicar melhor?

**D.-** Pintar, desenhar, escrever, fazer desenhos.

Entrevistador- O que é que os meninos e as meninas fazem?

**X.-** Às vezes brincamos noutras salas, às vezes vamos à rua, às vezes não vamos e alguns meninos faltam e não deviam falar. E assim nós aprendemos mais coisas e eles não.

**Entrevistador-** E tu D.? O que achas que os meninos e as meninas fazem na escola?

**D.-** algumas vezes os meninos brincam, fazem desenhos mais bonitos e outros não

**Entrevistador-** O que acham que os meninos e as meninas mais gostam de fazer?

**D.-** Algumas meninas adoram brincar com os rapazes e alguns rapazes também gostam de brincar com as meninas.

**Entrevistador-** Há mais alguma coisa que gostam de fazer?

**D.-** Brincar

**X.-** Brincar na rua

**D.-** Pintar

**X.-** Brincar nesta sala (Sala dos Cantinhos)

**D.-** E na rua.

**X.-** E na rua dos brinquedos. No coreto também porque também podemos levar brinquedos.

**Entrevistador-** E o que é que os meninos e as meninas não gostam de fazer?

**X.-** As meninas às vezes não querem brincar connosco.

**Entrevistador-** Elas não gostam?

**X.-** Não lhes apetece.

**Entrevistador-** Há mais alguma coisa que não gostem de fazer?

**X.-** Às vezes não gostam de brincar aos puzzles.

**D.-** Às vezes uns querem brincar com uma coisa e outros com outra .

**Entrevistador-** O que mais gostas de fazer D.?

**D.-** Desenhos.

**Entrevistador-** E menos?

**D.-** Eu gosto de trabalhar.

**Entrevistador-** E tu X.?

**X.-** Ir à rua.

**Entrevistador-** E menos?

**X.-** Desenhar.

**Entrevistador-** Quem é que decide o que acontece na escola?

**X. e D.-** A Ana e a Rute.

**Entrevistador-** E vocês, decidem?

**D.-** Não

**X.-** Decidimos o que queremos brincar.

## Entrevista 6

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vêm à escola?

**S. S.-** É para aprender e se não forem à escola não aprendem nada

**Entrevistador-** O que é que tu achas S.?

**A.S.-** Se não forem, eles não aprendem novas coisas e passam a fazer asneiras.

**Entrevistador-** Acham que é mesmo preciso vir à escola?

**S.S.-** Sim.

**Entrevistador-** Porquê?

**S.-** É assim, se nós nascemos ainda não sabemos nada, se não formos à escola para aprender alguma coisa ficamos sem saber nada, sem saber escrever, sem saber ler, tipo essas coisas.

**Entrevistador-** E o que é que tu achas A.S.? Porque vimos à escola?

**A.S.-** Para fazer jogos divertidos e podemos brincar às vezes.

**Entrevistador-** E o que acontece aqui na escola? O que costumam fazer?

**A.S.-** Vamos à rua, vamos ao coreto, vamos àquela rua (rua dos baloiços), brincamos nas salas...

**S.S.-** Fazemos trabalhos.

**A.S.-** Fazemos jogos.

**Entrevistador-** Que trabalhos fazemos?

**S.S.-** Fazemos trabalhos dos passeios, das histórias às vezes, fazemos desenhos que nós queremos.

**Entrevistador-** O que é que os meninos e as meninas fazem aqui na escola?

**A.S.-** Brincam no coreto, brincam aos pais e aos filhos lá na rua, brincam na casa do escorrega.

**Entrevistador-** E sabem-me dizer o que é que os meninos e as meninas gostam mais de fazer?

**A.S.-** Eu gosto de brincar no escorrega.

**S.S.-** Eu gosto mais de fazer desenhos

**Entrevistador-** E os outros meninos? O que gostam de fazer?

**A.S.-** Isso é mais complicado.

**Entrevistador-** E menos? O que é que os meninos e as meninas gostam menos de fazer?

Há alguma coisa que tu gostes menos de fazer S.?

**S.S.-** Não, gosto de tudo. Quer dizer não gosto de estar muito tempo sentada no tapete.

**Entrevistador-** Quem é que vocês acham que decide aquilo que acontece aqui na escola? Quem toma as decisões?

**S.S.-** A Ana e a Rute, tu e a Inês.

**A.S.-** A Ana e a Rute.

**Entrevistador-** Há mais alguém que decide? Vocês decidem?

**A.S.-** Quando brincamos, decidimos.

## **Entrevista 7**

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vêm à escola?

**S.V.-** Porque têm de trabalhar.

**Entrevistador-**E o que achas M.?

**M.-** Sim.

**Entrevistador-** Porquê?

**M.-** Porque os meninos têm de fazer trabalhos.

**Entrevistador-** Que trabalhos têm de fazer M.? Que trabalhos são esses, sabes-me dizer?

**M.-** Não.

**Entrevistador-** É mesmo preciso vir à escola?

**M.-** É, porque temos de fazer o trabalho do dia do pai e da mãe. Também precisamos de trabalhar...

**Entrevistador-**Porque temos de vir à escola M.?

**M.-** Porque precisamos de trabalhar quando crescermos...

**S.V.-** Para os pais terem de trabalhar, para poderem comprar coisas para nós.

**Entrevistador-** O que acontece aqui na escola? O que fazemos?

**M.-** E trabalhamos muito.

**Entrevistador-** E trabalhamos a quê?

**M.-** Quando era a dia do pai tínhamos de fazer o trabalho do dia do pai.

**Entrevistador-** E o que é trabalhar?

**M.-** É fazer desenhos, é escrever...

**S.V.-** Também brincamos, vamos à rua, também vamos ao coreto, também vamos.... às vezes nós vamos ao trabalho do meu pai.

**Entrevistador-** O que achas que os meninos e as meninas mais gostam de fazer aqui na escola?

**M.-** Casas, árvores, desenhos, eu não gosto de fazer aviões.

**Entrevistador-** E o que achas que os meninos gostam mais de fazer?

**S.V.-** Brincar com os carros, brincar com Beyblades....brincar. Alguns meninos gostam de brincar com pétalas, com a cozinha.

**Entrevistador-** O que acham que gostam menos de fazer?

**S.V.-** As meninas não gostam de brincar com carros. Mas eu gosto.

**Entrevistador-** E tu M.? O que mais gostas de fazer?

**M.-** Eu gosto de brincar com carros.

**Entrevistador-** Aqui na escola só gostas de brincar com carros? Não gostas de fazer mais nada?

**M.-** Eu gosto de desenhar, brincar, ir à rua dos baloiços.

**Entrevistador-** E o que gostas menos de fazer aqui na escola?

**M.-** Nada. Eu gosto de fazer tudo na escola.

**Entrevistador-** E quem decide o que acontece? Quem toma as decisões?

**S.V.-** É a Ana e a Rute.... E tu e a Inês.

**Entrevistador-** E tu M., o que achas?

**M.-** Somos nós.

**Entrevistador-** Vocês, os meninos?

**M.-** Sim.

**Entrevistador-** S. achas que os meninos decidem? Fazem aquilo que querem?

**S.V.-** Sim.



## Entrevista 8

**Entrevistador-** Porque é que os meninos e as meninas vão à escola?

**A.M.-** Eu sei, porque assim nós aprendemos muitas coisas com as nossas professoras.

**Entrevistador-** Será que é necessário vir à escola?

**A.M.-** Sim, porque assim não aprendemos o que é necessário.

**R.-** Mas quando estamos doentes podemos ficar em casa.

**Entrevistador-** O que é que é importante aprender AM?

**A.M.-** Boas maneiras e portar-se bem...à mesa.

**R.-** E não bater.

**Entrevistador-** E porque é que vêm à escola?

**R.-** É a mesma coisa da A.M.

**Entrevistador-** Mas porque é que vêm? É importante?

**R.-** Sim, é obrigatório se faltarmos muitos dias.

**Entrevistador-** Então porque é que é importante se faltarmos todos os dias?

**R.-** Se ficarmos muitas vezes em casa chumbamos.

**Entrevistador-** Chumbam?

**R.-** Vamos para a rua.

**Entrevistador-** Isso é quando nos portamos mal [rua = outra sala]. O que é que acontece se faltarem?

**R.-** Podemos ficar muitos dias de castigo.

**Entrevistador-** Então o que é que acontece se não vierem à escola?

**A.M.-** A Ana fica chateada e dá mais uma oportunidade, e se falhar vai ficar de castigo no tapete.

**Entrevistador-** Não, isso não acontece se faltarmos. Acontece quando nos portamos mal.

**R.-** Ou quando a Ana está a brincar e diz que nos pendura no teto.

**Entrevistador-** Então o que é que acontece no Jardim de Infância?

**A.M.-** Brincamos muito.

**Entrevistador-** O que é que os meninos e as meninas fazem aqui na escola?

**A.M.-** Aprendem, fazem muitos trabalhos.

**R.-** E às vezes brincam.

**A.M.-** E também fazemos trabalhos, sabes aqueles das mães virem aqui dizer as terras delas e dos avós? E depois nós fazemos um trabalho sobre as terras.

**Entrevistador-** Como é que se chama esse trabalho?

**R.-** Passaporte.

**Entrevistador-** O que é que aprendem? Há bocado disseste que aprendemos AM.

**A.M.-** Aprendemos a portar bem, a ter boas maneiras à mesa e não portar mal. E fazer trabalhos melhores, não falar muito alto.

**R.-** Os erros às vezes acontecem aqui.

**Entrevistador-** Os erros? Que erros?

**R.-** Erros nos desenhos.

**Entrevistador-** É normal estarmos sempre a fazer melhor. O que é que estavas a dizer AM?

**A.M.-** Nós aprendemos com a Ana e a Rute.

**Entrevistador-** O que é fazer trabalhos? Que trabalhos é que fazem?

**A.M.-** Trabalhos a pintar e trabalhos da história, e aprendemos a nadar com o Manuel. Só que o problema é que eu depois da piscina tenho que ir levar as vacinas e ir a casa porque me esqueci do livro de vacinas.

**Entrevistador-** Fazemos mais trabalhos?

**A.M.-** Sim, mas às vezes brincamos só um bocadinho porque temos de trocar de sala.

**Entrevistador-** O R disse que costumamos brincar. Brincamos a quê?

**R.-** Brincamos à rainha má.

**A.M.-** Pais e mães.

**Entrevistador-** E brincam só dentro da sala?

**R.-** Também podemos brincar ali na rua.

**Entrevistador-** Em que rua?

**R. e A.M.-** Ali, a dos baloiços.

**Entrevistador-** E mais?

**A.M.-** Mas nós gostamos mais da do coreto e daquela.

**Entrevistador-** Qual é aquela?

**R. e A.M.-** É a dos brinquedos.

**Entrevistador-** O que é que acham que os meninos e as meninas gostam mais de fazer quando vêm à escola?

**A.M.-** De brincar e fazer desenhos.

**R.-** As meninas gostam, os rapazes não. Os rapazes gostam mais de brincar. Os rapazes gostam mais de jogar futebol.

**A.M.-** As meninas gostam mais de brincar e desenhar.

**R.-** Os rapazes também gostam de jogar Beyblade.

**Entrevistador-** O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam menos?

**R.-** Menos?

**Entrevistador-** Sim.

**A.M.-** As meninas gostam mais ou menos de brincar com os livros.

**Entrevistador-** E tu R, o que achas?

**R.-** Os rapazes não gostam muito dos jogos.

**Entrevistador-** Será que conseguem explicar melhor o que não gostam de fazer?

**A.M.-** Nós não gostamos de muitas vezes jogar à rainha má.

**Entrevistador-** O que é que vocês gostam mais e menos de fazer?

**A.M.-** Eu gosto mais é de brincar com os meus amigos e menos é brincar na mercearia, na plástica não gosto dos livros e nas ciências não gosto dos jogos.

**Entrevistador-** E tu R, o que é que gostas mais de fazer?

**R.-** Brincar à bola e nos livros, gosto muito de brincar à rainha má.

**Entrevistador-** E quem é que vocês acham que decide o que nós fazemos?

**A.M.-** Às vezes sou eu e às vezes é o R.

**Entrevistador-** Então quem decide são vocês? São os meninos que decidem?

**R.-** No jogo da rainha má às vezes é a AM e às vezes sou eu.

**Entrevistador-** E sem ser no jogo? No geral.

**R.-** A Rute e a Ana, e nos jogos nós.

**A.M.-** A Ana, manda na nossa sala, e a Rute.

**Entrevistador-** E quem é que escolhe o que fazemos?

**A.M.-** A Ana e às vezes a Rute.

**Entrevistador-** E vocês escolhem?

**R.-** Nós às vezes escolhemos quem é que quer ficar na sala ou na rua.

**A.M.-** E às vezes são elas a contar [*votos*].

**R.-** Decidimos com votos.

**Entrevistador-** E isso acontece nos trabalhos?

**A.M.-** Não, nos trabalhos não, isso só às vezes.

## Apêndice 10

### **Brincar, Trabalhar e Aprender...**

No seguimento das questões do guião orientador: O que é que acontece no jardim-de-infância? e O que é que os meninos/meninas fazem?, surgiu categoria *Finalidades de ir ao Jardim-de-infância*. Neste sentido, as respostas referidas pelas crianças foram brincar, trabalhar e aprender. Assim, para distinguir estes três processos de aprendizagem, surgiu a necessidade de questionar os entrevistados sobre o significado que atribuem a cada um destes processos. Os três processos mencionados pelas crianças resultaram em subcategorias.

As subcategorias “brincar e “trabalhar” foram referidas por todas as crianças entrevistadas. Quando questionadas sobre o que cada uma entende por brincar as respostas obtidas relacionaram-se com o faz-de-conta (“Brincar aos pais e às mães”) e a jogos dinâmicos (“Jogar à bola” e “Brincar à Rainha Má”). No que se refere à subcategoria trabalhar, as crianças valorizaram a componente da expressão plástica (“Fazemos plasticina”, “Desenhos, recortamos coisas para colar” e “Pintamos”), expressão motora (“Ginástica”), linguagem oral e abordagem à escrita (“Trabalhos das histórias”, “Escrever”), conhecimento do mundo (“Trabalhos dos passeios”, “Trabalhos das mães virem aqui dizer as terras delas e dos avós, o passaporte”) e trabalhos alusivos ao dia do pai e da mãe.

A razão apontada por algumas crianças é o “aprender” tanto pela via das competências comportamentais e sociais (“Aprendemos a portar bem, a ter boas maneiras à mesa e não portar mal”) como pela leitura e escrita (“Aprender a ler e escrever palavras”).